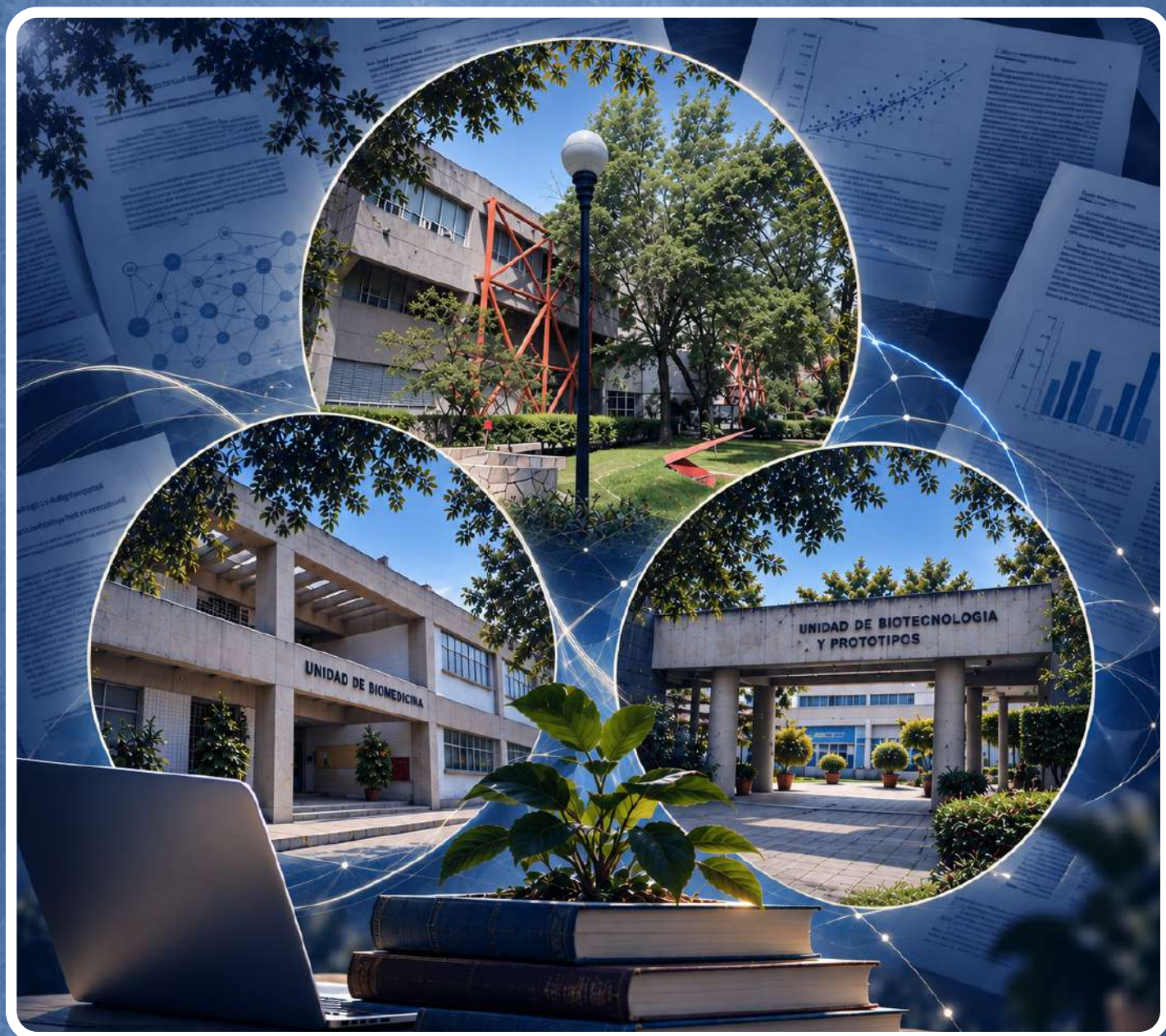


Investigación Genealogía, Rupturas y Refundaciones

Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala

Arturo Silva-Rodríguez
Esperanza Guarneros-Reyes

8 Colección: 50 años de Psicología en Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala



<https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.1>



Colección
Conmemorado los 50 años de Psicología en Iztacala
Volumen VIII

Investigación Genealogía, Rupturas y Refundaciones

Hacia un ecosistema de producción
de conocimiento en la FES-Iztacala

Arturo Silva-Rodríguez
Esperanza Guarneros-Reyes
Editores



México, 2026

Investigación Genealogía, Rupturas y Refundaciones Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES-Iztacala

Colección Conmemorado los 50 años de Psicología en Iztacala
Volumen VIII

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes
Editores

CRÉDITOS EDITORIALES

Diseño Editorial
Laboratorio de Evaluación y Educación Digital
UNAM, FES-Iztacala
Tel. (+52) - (55) -56231333 ext. # 39707

Editor en Jefe
Ismael Martínez Bonilla

Corrección de Estilo
ChatGPT bajo la supervisión humana

Composición y Diagramación
Oscar Giovanni Balderas Trejo

Imagen de portada del libro y capítulos
ChatGPT

Producción y difusión editorial
LEED Editorial

Primera edición digital
Octubre, 2026 | México

ISBN
Código
de barras



DOI del volumen
<https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.L>

DOI de los capítulos
Cada capítulo dispone de un DOI Individual consignado en su
página inicial y en sus metadatos editoriales

Sitio web
<https://leededitorial.com.mx/>



DERECHOS DE AUTOR

D. R. © 2026, de los textos:
sus respectivos autores y autoras

D. R. © 2026, de la coordinación y edición académica del volumen:
Arturo Silva-Rodríguez
Esperanza Guarneros-Reyes

D. R. © 2026, de la presente edición:
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Av. de los Barrios núm. 1, Los Reyes Iztacala,
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, C. P. 54090, México.

Los autores y autoras conservan los derechos morales y patrimoniales sobre sus respectivas contribuciones.

Los derechos morales permanecen vinculados a sus autores y autoras e incluyen, entre otros, el reconocimiento de la autoría y el respeto a la integridad de sus obras, de conformidad con la legislación aplicable.

La coordinación académica y editorial del volumen no implica la transferencia de los derechos patrimoniales correspondientes a los capítulos escritos por otros autores y autoras.

REVISIÓN POR PARES EXPERTOS

La revisión académica constituye un procedimiento de valoración de la calidad de las contribuciones y de la obra en su conjunto y no implica que las personas revisoras, los editores, LEED Editorial o las instituciones participantes compartan necesariamente las interpretaciones, argumentos o conclusiones expresados por los autores y autoras.

Esta obra ha sido cuidadosamente revisada y dictaminada por un comité de pares expertos, cuya participación permitió valorar de manera crítica la pertinencia académica, la coherencia argumentativa, la solidez metodológica y la claridad expositiva de los trabajos que integran el volumen. El proceso de revisión constituyó una instancia fundamental para fortalecer la calidad de la publicación, identificar aspectos susceptibles de mejora y asegurar que los contenidos alcanzaran los estándares académicos y editoriales establecidos para esta obra.

La revisión por pares no se concibió únicamente como un mecanismo de evaluación, sino también como un espacio de interlocución académica. Las observaciones, sugerencias y recomendaciones formuladas por las personas revisoras contribuyeron a precisar conceptos, mejorar la organización de los textos, fortalecer sus argumentos y enriquecer la presentación final de los distintos capítulos. En este sentido, su participación formó parte sustantiva del proceso de construcción colectiva de la obra.



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

PUBLICACIÓN POR LEED EDITORIAL

La publicación de esta obra por LEED Editorial se realiza mediante autorización no exclusiva de los autores, autoras y editores para su edición, reproducción, publicación, distribución, comunicación pública, preservación, difusión y puesta a disposición en medios digitales.

Dicha autorización no implica la transferencia de la titularidad de los derechos patrimoniales de los autores y autoras a LEED Editorial.

LEED Editorial participa como instancia responsable de la producción, organización, preservación y difusión editorial de la obra.

ACCESO ABIERTO Y CIENCIA ABIERTA

Esta publicación se ofrece en acceso abierto bajo los principios de la ciencia abierta, con el propósito de favorecer el acceso, circulación, preservación, intercambio, reutilización y construcción colectiva del conocimiento académico y científico.

Salvo que se indique expresamente lo contrario respecto de algún capítulo, imagen, fotografía, ilustración, documento, gráfica, instrumento o material específico, los contenidos originales de esta obra se distribuyen bajo la licencia:



Creative Commons Atribución 4.0 Internacional CC BY 4.0

Esta licencia permite compartir, copiar, redistribuir, adaptar, transformar y crear a partir de los contenidos de esta obra, incluso para fines comerciales, siempre que se otorgue el crédito correspondiente a los autores y autoras, se proporcione un enlace a la licencia y se indique si se realizaron modificaciones.

Licencia disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

La aplicación de esta licencia no supone renuncia a los derechos de autor ni afecta los derechos morales de quienes participan en la obra.

IDENTIFICACIÓN PERSISTENCIA DEL VOLUMEN Y DE SUS CAPÍTULO

El volumen completo cuenta con un DOI general, mientras que cada capítulo dispone, cuando corresponda, de un DOI individual propio, que funciona como identificador persistente de la contribución específica.

Cada capítulo constituye así una unidad autoral y documental identificable mediante su propio DOI, integrada editorialmente en una obra colectiva y vinculada al DOI general del volumen.

La asignación de DOI individuales permite que cada contribución pueda ser identificada, localizada, enlazada, citada, preservada y reutilizada de manera autónoma dentro del contexto de la obra colectiva.

La existencia de un DOI individual no modifica la titularidad de los derechos de autor ni desvincula al capítulo del volumen del cual forma parte. Su función es proporcionar identificación persistente, trazabilidad, interoperabilidad y mayor visibilidad académica a cada contribución.

El DOI individual del capítulo deberá utilizarse preferentemente cuando se cite, enlace o reutilice una contribución específica

ATRIBUCIÓN Y CITACIÓN

Cuando se reproduzca, adapte, reutilice o cite un capítulo individual, deberá reconocerse como autores o autoras a las personas que firman dicha contribución y utilizarse, cuando exista, su DOI específico.

La referencia recomendada será:

Apellido, Iniciales del autor o autores. (2026). Título del capítulo. En A. Silva-Rodríguez y E. Guarneros-Reyes (Eds.), *Investigación, Genealogía, Rupturas y Refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala* (pp. xx-xx). LEED Editorial. [https://doi.org/\[DOI individual del capítulo\]](https://doi.org/[DOI individual del capítulo])

Cuando se cite o reutilice el volumen completo, deberá emplearse el DOI general de la obra:

Silva-Rodríguez, A., & Guarneros-Reyes, E. (Eds.). (2026). *Investigación, Genealogía, Rupturas y Refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. LEED Editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.1>

Cuando se reutilicen varios capítulos de manera independiente, cada contribución deberá atribuirse a sus respectivos autores y autoras y citarse mediante su DOI individual.

RESPONSABILIDAD DE LOS CONTENIDOS

Las opiniones, análisis, interpretaciones, argumentos y conclusiones expresados en los capítulos que integran esta obra colectiva son responsabilidad de sus respectivos autores y autoras.

Los textos fueron elaborados con libertad académica a partir de las perspectivas, experiencias y trayectorias de quienes los firman y no representan necesariamente una postura homogénea ni una posición institucional, administrativa, normativa o de gestión.

El carácter institucional de la obra es académico, reflexivo y crítico. Su publicación no constituye un documento oficial, informe de gestión, evaluación administrativa ni posicionamiento formal de las autoridades universitarias o de sus órganos de gobierno.

Asimismo, los contenidos de esta obra no representan necesariamente la postura de **LEED Editorial**, que participa como instancia responsable de su producción y difusión editorial.

Esta formulación mantiene el criterio que el libro ya establece respecto de la autonomía y responsabilidad intelectual de cada contribución.

MATERIALES DE TERCEROS

Las fotografías, ilustraciones, gráficas, instrumentos, documentos, fragmentos textuales y demás materiales pertenecientes a terceros podrán estar sujetos a condiciones de utilización diferentes de la licencia general de esta obra.

Cuando corresponda, su autoría, procedencia y condiciones de uso deberán identificarse expresamente en los créditos respectivos.

La licencia **CC BY 4.0** aplicable a los contenidos originales de la obra **no se extiende automáticamente a materiales de terceros** incorporados mediante autorización, licencia independiente, excepción legal u otro régimen de utilización.

IMÁGENES, DISEÑO E IDENTIDAD GRÁFICA

Las imágenes, fotografías, ilustraciones y demás recursos visuales utilizados en esta obra conservan las condiciones jurídicas establecidas por sus respectivos autores, proveedores o titulares.

Imagen de portada: ChatGPT

Portadas de capítulos: ChatGPT

Diseño y composición editorial: Laboratorio de Evaluación y Educación Digital / LEED Editorial

Los logotipos, escudos, marcas e identidad gráfica de la **Universidad Nacional Autónoma de México, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y de LEED Editorial** no se encuentran comprendidos en la licencia Creative Commons aplicable a los contenidos académicos de esta publicación, salvo indicación expresa en contrario.

DISPONIBILIDAD, PRESERVACIÓN Y CIENCIA ABIERTA

Esta obra se encuentra disponible gratuitamente en acceso abierto a través de:

LEED Editorial: <https://leededitorial.com.mx/>

DOI permanente del volumen: <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.1>

Los DOI individuales de los capítulos se encuentran consignados en las páginas iniciales y en los metadatos correspondientes a cada contribución.

LEED Editorial promueve la producción, identificación, preservación, circulación, interoperabilidad y reutilización responsable del conocimiento académico como parte de una política editorial comprometida con los principios del acceso abierto y la ciencia abierta.

Hecho en México.



Nota Editorial

Colección

Prólogo

Encuadre 0

Parte I
Orígenes y procesos de consolidación de la investigación
1 2

Parte II
Rupturas, tensiones y desarticulación institucional
3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y horizonte de reinversión institucional
7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias y comunidad de investigación
10 11 12

Dr. Leonardo Lomelí Venegas
Rector

Dr. Javier de la Fuentes Hernández
Secretario General

Mtro. Hugo Concha Cantú
Abogado General

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
Secretario Administrativo

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
**Secretario de Prevención, Atención
y Seguridad Universitaria**

Dra. María Soledad Funes Argüello
Coordinación de la Investigación Científica

Dr. Miguel Armando López Leyva
Coordinadora de Humanidades

Dra. Norma Blazquez Graf
Coordinadora para la Igualdad de Género

Dra. Rosa Beltrán Álvarez
Coordinadora de Difusión Cultural

Mtro. Nestor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social

Mtro. Rodolfo González Fernández
Director de Información



Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga
Directora

Dra. Claudia Tzasná Hernández Delgado
Secretario General Académico

Esp. Noé Francisco Santana Domínguez
Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

Dr. Rodrigo Erick Escartín Pérez
Secretaria de Planeación y Cuerpos Colegiados

CP Reina Isabel Ferrer Trujillo
Secretaria Administrativa

CP Adriana Arreola Jesús
Jefa de la División de Extensión Universitaria

Dr. Francisco José Torner Morales
Jefe de la División de Investigación y Posgrado

Dr. Hugo Virgilio Perales Vela
Jefe de la Carrera de Biología

Dr. Roberto Edmundo Munguía Steyer
Jefe de la Carrera de Ecología

Mtra. Betsy Flores Atilano
Jefa de la Carrera de Enfermería

Dr. Adolfo René Méndez Cruz
Jefe de la Carrera de Médico Cirujano

Dra. Cecilia Carlota Barrera Ortega
Jefa de la Carrera de Cirujano Dentista

Dr. Aarón Bautista Delgado
Jefe de la Carrera de Optometría

Dra. Rosa Isela Ruiz García
Jefe de la Carrera de Psicología

Mtra. Alicia Ivet Flores Elvira
Coordinadora de Educación a Distancia

Dr. Eugenio Camarena Ocampo
Coordinador de Diseño y Evaluación Curricular



Nota Editorial	Colección	Parte I Orígenes y procesos de consolidación de la investigación	Parte II Rupturas, tensiones y desarticulación institucional	Parte III Diagnóstico crítico y horizonte de reinversión institucional	Parte IV Prácticas, trayectorias y comunidad de investigación
Prólogo	Encuadre	1 2	3 4 5 6	7 8 9	10 11 12

Nota Editorial

El método que surgió del diálogo hídrido entre la inteligencia humana y la artificial mientras se construía la memoria conmemorativa



Los nueve volúmenes de la **Colección conmemorativa de los cincuenta años de la carrera de Psicología en la FES Iztacala** pueden ser comprendidos como el resultado de un proceso de investigación, interpretación y escritura que adquirió una forma particular conforme avanzaba: **un diálogo híbrido entre la inteligencia humana y la inteligencia artificial**. No se trató de dos inteligencias que trabajaran de manera paralela ni de una tecnología incorporada al final para acelerar la redacción. La colección fue tomando forma en el espacio de interlocución que se abrió entre preguntas humanas, documentos, testimonios, recuerdos y una inteligencia artificial capaz de organizar, relacionar, comparar, proponer y reformular aquello que se le sometía a consideración.

De ese diálogo surgieron los nueve volúmenes. La inteligencia humana aportó la intención de comprender, la experiencia acumulada, el conocimiento de la institución, la sensibilidad ante sus conflictos, la capacidad de reconocer aquello que merecía ser interrogado y, sobre todo, el juicio necesario para decidir qué podía sostenerse como interpretación. La inteligencia artificial amplió, por su parte, la posibilidad de recorrer corpus documentales extensos, aproximar materiales que originalmente aparecían dispersos, reconocer recurrencias, establecer relaciones inesperadas, contrastar testimonios, ensayar formulaciones y devolver provisionalmente aquello que comenzaba a emerger del conjunto.

Pero el diálogo no consistió simplemente en preguntar y recibir respuestas. Su dinámica fue más profunda. Una pregunta producía una propuesta; la propuesta obligaba a volver sobre los documentos; una relación inicialmente plausible revelaba una contradicción; la contradicción exigía reformular la pregunta; una interpretación debía entonces ser contrastada con otras evidencias y, después, nuevamente sometida a juicio. **La colección se fue escribiendo en ese movimiento de ida y vuelta**, en el que ninguna respuesta podía considerarse definitiva mientras no atravesara nuevamente la lectura, la experiencia, la memoria y la validación humanas.

Desde esta perspectiva, los nueve volúmenes no son únicamente libros en los que se utilizó inteligencia artificial. **Son obras que adquirieron su forma precisamente a**

través de ese diálogo híbrido entre la inteligencia humana y la inteligencia artificial. En sus páginas quedó inscrita, aunque todavía no hubiera sido conceptualizada plenamente, una determinada manera de investigar, interpretar y escribir.

La construcción de la colección había comenzado como un esfuerzo por recuperar una historia. Documentos, fotografías, testimonios, proyectos académicos, transformaciones curriculares, conflictos, espacios, objetos y recuerdos fueron reuniéndose con la intención de impedir que medio siglo de vida universitaria quedara reducido a una cronología de acontecimientos o a la dispersión inevitable de la memoria. Sin embargo, muy pronto se hizo evidente que reunir las huellas del pasado no equivalía todavía a comprenderlo.

Los materiales parecían guardar significados que sólo comenzaban a revelarse cuando eran puestos en relación. Una fotografía podía adquirir otra profundidad al confrontarse con un testimonio; un conflicto estudiantil podía dejar de ser un acontecimiento aislado cuando se vinculaba con transformaciones institucionales más amplias; un objeto aparentemente cotidiano podía revelar una concepción pedagógica; una decisión curricular podía comenzar a expresar tensiones históricas que no eran visibles en el documento que la formalizaba.

Fue en ese proceso donde la participación de la inteligencia artificial generativa dejó de ser meramente instrumental. Su intervención permitió organizar grandes conjuntos documentales, aproximar materiales distantes, comparar versiones, reconocer recurrencias, explorar relaciones, formular nuevas preguntas y acompañar sucesivas operaciones de escritura y reescritura. Pero, al mismo tiempo, esa experiencia hizo visible una frontera decisiva.

La capacidad algorítmica para relacionar, reorganizar y proponer no podía sustituir la comprensión histórica de los acontecimientos, la valoración de las evidencias, el reconocimiento de los silencios, la interpretación de las experiencias ni la responsabilidad sobre aquello que finalmente habría de afirmarse. Una relación sugerida podía ser fecunda o equivocada; una formulación podía resultar persuasiva y, sin embargo, carecer de sustento; una narrativa podía adquirir coherencia sin que esa coherencia correspondiera necesariamente con lo ocurrido.

El diálogo adquirió entonces su verdadera condición epistemológica. **La inteligencia artificial podía am-**

pliar las operaciones; la inteligencia humana debía conservar la dirección, el juicio, la interpretación, la validación y la responsabilidad. El conocimiento no surgía de ninguna de ellas aisladamente, sino del proceso crítico mediante el cual las propuestas algorítmicas regresaban una y otra vez al corpus, a la experiencia y al juicio humano.

Sin que todavía pudiera ser nombrado como tal, comenzó así a tomar forma un **Método epistemológico para investigar, interpretar y escribir en la era de la inteligencia artificial generativa**.

El método no precedió a la colección. Tampoco fue concebido previamente para después ser aplicado sobre ella. **Fue emergiendo mientras los nueve volúmenes se construían**. Cada dificultad documental, cada contradicción entre testimonios, cada ausencia, cada exceso de información, cada relación inesperada y cada decisión interpretativa obligaron a precisar una manera de preguntar, organizar, contrastar, interpretar, escribir y validar.

Por ello, recuperar la historia dejó progresivamente de significar volver a mostrar aquello que había existido. La pregunta se desplazó de **cómo volver a ver el pasado** hacia otra más exigente: **cómo volver a comprender, desde el presente, aquello que había ocurrido**.

Ese desplazamiento transformó también el significado de los materiales reunidos. Los laboratorios dejaron de ser únicamente espacios físicos del pasado para convertirse en huellas de una determinada concepción pedagógica. Las transformaciones curriculares dejaron de ser solamente modificaciones de planes de estudio para abrir preguntas sobre identidad, pluralidad y fragmentación. Las experiencias de innovación tecnológica dejaron de ser una sucesión de plataformas para revelar problemas de apropiación, sostenibilidad y transformación institucional. Los testimonios dejaron de permanecer como recuerdos individuales para entrar en relación con otros relatos, documentos y acontecimientos y comenzar a formar parte de una memoria institucional interpretada.

La historia pudo entonces ser comprendida no como algo definitivamente depositado en el pasado, sino como una realidad cuyo significado vuelve a abrirse cada vez que sus huellas son interrogadas desde nuevas preguntas. **No se trataba de fabricar nuevamente lo ocurrido, sino de hacer posible que aquello ocurrido volviera a significar**.

ESTE MÉTODO SE DOCUMENTA EN:
[El Diálogo entre la Inteligencia Humana y la Artificial](#).
Método epistemológico para investigar, interpretar y escribir en la era de la inteligencia artificial generativa

ESCANEA PARA DESCARGAR EL LIBRO Y CONOZCAS EL MÉTODO QUE SE UTILIZÓ PARA CONSTRUIR LA COLECCIÓN CONMEMORATIVA
Disponible en versión digital

Sólo después, al volver la mirada sobre el camino recorrido, comenzó a reconocerse que detrás de aquella manera de trabajar existía una estructura. Habían aparecido formas recurrentes de construir problemas y preguntas, organizar el pensamiento, delimitar corpus, relacionar evidencias, conducir la participación de la inteligencia artificial, convertir la interpretación en narrativa y someter continuamente lo producido al juicio y la validación humana.

Aquello que primero había sido una práctica comenzó entonces a revelarse como método.

Los nueve volúmenes constituyeron, de este modo, una doble realización. Son, por una parte, la reconstrucción interpretativa de cincuenta años de una comunidad universitaria. Pero son también **la materialización de un diálogo híbrido entre la inteligencia humana y la**

inteligencia artificial del que emergió progresivamente una determinada forma de producir conocimiento.

Ese método, primero vivido en la construcción de la colección, después reconocido al interpretar el proceso recorrido y finalmente sistematizado, es el que se documenta en el libro llamado: [El diálogo entre la Inteligencia Humana y la Artificial. Método epistemológico para investigar, interpretar y escribir en la era de la inteligencia artificial generativa.](#)

Por ello, la colección puede leerse desde una doble condición inseparable: **como memoria interpretada de cincuenta años de vida universitaria** y, al mismo tiempo, como **la experiencia en la que comenzó a revelarse un método que todavía no se sabía que se estaba construyendo**

Arturo Silva Rodríguez
Esperanza Guarneros Reyes
UNAM | FES-Iztacala
Otoño, 2026



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

Tabla de Contenido

Nota Editorial, 8

El método que surgió del diálogo híbrido entre la inteligencia humana y la artificial mientras se construía la memoria conmemorativa, 8

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes

Colección | Conmemorando los 50 Años de Psicología, 18

Pasado Notable, Presente Vivo y Futuro en Marcha, 18

A Notable Past, a Living Present, and a Future in Motion

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes

Contenido Temático

P.C.1 Introducción, 20	P.C.3.6 SUAyED Psicología: un proyecto disruptivo e innovador en sus orígenes, 23
P.C.2 Memoria plural, interpretación crítica y responsabilidad autoral, 21	P.C.3.7 La reinención del espacio educativo: los entornos híbridos, 23
P.C.3 Nueve volúmenes, un mismo entramado institucional, 21	P.C.3.8 Investigación genealogías, rupturas y refundaciones, 23
P.C.3.1 El espíritu que habita nuestros pasillos, 22	P.C.3.9 Del aula al encuentro con la sociedad, 23
P.C.3.2 Los pasillos en disputa, 22	P.C.4 De la herencia académica a la responsabilidad institucional, 24
P.C.3.3 Narrativas del aula, el pasillo y la gestión, 22	P.C.5 Epílogo. Recordar para abrir horizontes, 24
P.C.3.4 Enseñanza: conflicto y transformación, 22	
P.C.3.5 La carrera frente a su propio Titán: Plan 2015, 22	

18-25

Colaboradores

Prólogo

La investigación como legado, problema institucional y desafío interdisciplinario

José Manuel Sánchez-Sordo

34-37

Investigación, institución y memoria: encuadre para una lectura crítica, 38

Research, Institution, and Memory: A Framework for a Critical Reading, 38

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes

Contenido Temático

0.1 Introducción, 40	0.5 Hablar desde dentro: posición epistemológica, reflexividad y memoria institucional, 43
0.2 La conmemoración como punto de inflexión crítico, 40	0.6 Estructura y lógica de este volumen, 44
0.3 La investigación como proyecto institucional en la universidad pública, 41	0.7 Epílogo: La investigación como responsabilidad intergeneracional, 44
0.4 Psicología y FES-Iztacala: doble nivel de análisis, 42	

38-45

00

Parte I

Orígenes y procesos de consolidación de la investigación, 46

Presentación Parte I, 47

01

Política de desarrollo académico institucional. La investigación: de Escuela a Facultad, 48

Institutional Academic Development Policy: Research from School to Faculty, 48

Felipe Tirado-Seguras

Contenido Temático

1.1 Introducción, 50	Técnico (1995 – 2003), 55
1.2 Los orígenes de Iztacala, 50	1.8 El Proyecto de la UBIPRO, 57
1.3 Las reformas de la Universidad, 51	1.9 El Proyecto de la UBIMED, 58
1.4 La reforma del posgrado, 53	1.10 La reconfiguración del Consejo Técnico, 60
1.5 La formación en medicina, 53	1.11 Transformación de Escuela a Facultad, 61
1.6 Dirección de Iztacala: 1995- 2003, 54	1.12 Conclusión, 62
1.7 La Investigación y el Consejo	1.13 Referencias:, 64

48-65

02

El Proyecto Trocal: El Origen de la Investigación en Psicología , 66

The Core Project: The Origin of Research in Psychology

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes

Contenido Temático

2.1 Introducción, 68	Historia y Vigencia de un Modelo Pionero , 71
2.2 El Proyecto Troncal: génesis de una cultura investigativa, 69	2.5 Epílogo. Memoria de una investigación con rostro institucional, 75
2.3 El legado del Proyecto Troncal: logros y límites, 71	2.6 Referencias, 75
2.4 Volver a Mirar a la UIICSE:	

66-75

Parte II

Rupturas, tensiones y declive institucional, 76

Presentación Parte II, 77

03

Cuando la Investigación Sucumbe Ante el Poder Administrativo , 78

When Research Succumbs to Administrative Power, 78

Arturo Silva-Rodríguez

Contenido Temático

3.1 Introducción, 80	3.4 El rechazo del Plan: la cultura del rechazo y el poder universitario, 84
3.2 Una necesidad acumulada: cuando la investigación perdió su cauce, 81	3.5 Relectura y vigencia, 86
3.3 El Plan de investigación: una arquitectura guía de acciones, 82	3.6 Epílogo: Pensar la Investigación, un acto de osadía, 88
	3.7 Referencias, 89

78-91

04

Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología, 2004 , 92

Strategic Plan for the Reorganization of Research in Psychology, 2004, 92

Arturo Silva-Rodríguez

Contenido Temático

- | | |
|-------------------------------|--|
| 4.1 Introducción, 94 | de Acción, 98 |
| 4.2 Antecedentes, 95 | 4.7 Estrategias de implementación, 101 |
| 4.3 Alcance, 96 | 4.8 Mecanismos de Evaluación y Seguimiento, 103 |
| 4.4 Presentación, 96 | 4.9 Epílogo: Aquella Apuesta por la Investigación, 107 |
| 4.5 Dirección estratégica, 97 | |
| 4.6 Programas y Líneas | |

92-109



05

Rescatando la historia no contada de la investigación en la carrera de Psicología , 110

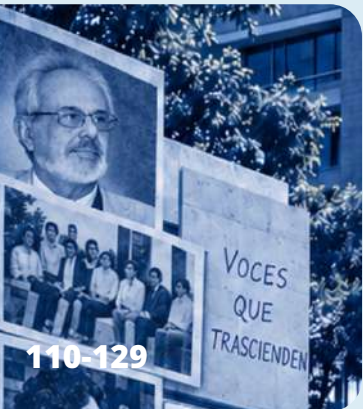
Recovering the Untold History of Research in the Psychology Program, 110

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes

Contenido Temático

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 5.1 Introducción, 112 | y Psicometría, 120 |
| 5.2 Investigación Básica, 113 | 5.7 Psicología Digital, 122 |
| 5.3 Educación, 114 | 5.8 Ética en la Investigación, 124 |
| 5.4 Salud y Bienestar Social, 116 | 5.9 Ciencia Abierta, 125 |
| 5.5 Gestión Organizacional, 118 | 5.10 Epílogo: La fuerza autogestiva de la investigación en psicología, 127 |
| 5.6 La Evaluación Psicológica | |

110-129



06

El Giro Atomista Actual de la Investigación en Psicología: Genealogía de una Desintegración Institucional , 130

The Current Atomistic Turn in Psychological Research: A Genealogy of Institutional Disintegration, 130

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes

Contenido Temático

- | | |
|---|---|
| 6.1 Introducción, 132 | universidad pública, 134 |
| 6.2 La transformación del ecosistema de investigación: del trabajo colectivo al rendimiento individual, 132 | 6.5 De la ciencia crítica a la ciencia evaluada: mutaciones institucionales en la FES Iztacala, 135 |
| 6.3 El giro atomista de la investigación, 133 | 6.6 Instalación del modelo de investigación productivista, 137 |
| 6.4 Rearticular la ciencia: resistencias al modelo meritocrático en la | 6.7 Epílogo: recuperar el sentido de la investigación, 140 |
| | 6.8 Referencias, 140 |

130-143



Parte III, 144

Diagnóstico crítico y horizontes de reinención institucional, 144

Presentación Parte III, 147



07

La Paradoja Institucional: Producir Conocimiento sin un Ecosistema de Investigación , 146

The Institutional Paradox: Producing Knowledge Without a Research Ecosystem, 146

Arturo Silva-Rodríguez

Contenido Temático

- | | |
|---|--|
| 7.1 Introducción, 148 | y desarticulación: cómo se produjo el rezago, 154 |
| 7.2 Investigación sin ecosistema: la ausencia estructural que define el rezago, 149 | 7.6 El rezago organizacional: estructuras debilitadas y vida colegiada erosionada, 156 |
| 7.3 El rezago en la gestión de la investigación en la FES-Iztacala ante las transformaciones científicas, 151 | 7.7 Ciencia abierta: la brújula que la FES Iztacala aún no adopta, 157 |
| 7.4 El rezago como pérdida de oportunidad epistemológica, 153 | 7.8 ¿Reordenar o reinventar?, 159 |
| 7.5 Evaluación, competencia | 7.9 Epílogo: La urgencia de reinventar la investigación, 159 |
| | 7.10 Referencias, 160 |

146-161



08

Lineamientos para la Reinención Institucional de la Investigación como un Ecosistema , 162

Guidelines for the Institutional Reinvention of Research as an Ecosystem, 162

Arturo Silva-Rodríguez

Contenido Temático

- | | |
|--|---|
| 8.1 Introducción, 164 | de investigación, 172 |
| 8.2 De iniciativas individuales a un ecosistema institucional, 164 | 8.8 Articular las unidades de investigación con las carreras: superar la lógica de estructuras paralelas, 172 |
| 8.3 Construir una política institucional de investigación con visión de largo plazo, 165 | 8.9 Reconstruir la colaboración inter-campos de conocimiento, 173 |
| 8.4 Construir la memoria científica que la FES Iztacala nunca ha tenido, 168 | 8.10 Recuperar la memoria institucional como condición para la investigación del futuro, 174 |
| 8.5 Reconstruir la vida colegiada a través de seminarios con función epistemológica, 170 | 8.11 Epílogo: Del ecosistema institucional a la continuidad científica, 174 |
| 8.6 Establecer cuerpos académicos funcionales, no nominales, 171 | 8.12 Referencias, 175 |
| 8.7 Reinsertar a los estudiantes en la experiencia auténtica | |

162-177



El relevo generacional como oportunidad para construir un ecosistema institucional de investigación, 178
Generational Renewal as an Opportunity to Build an Institutional Research Ecosystem, 178

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes

Contenido Temático

- 9.1 Introducción, 180

9.2 Cincuenta años de investigación: el patrimonio científico como punto de partida, 181

9.3 El relevo generacional como escenario de oportunidad: continuidad, renovación y nuevos horizontes, 183

9.4 El relevo generacional como oportunidad para articular capacidades y desarrollo científico, 184

9.5 Aprovechar el relevo generacional: criterios académicos, transparencia y deliberación colegiada, 188
- 9.6 Conservar, transformar y ampliar: tres formas de aprovechar la oportunidad generacional, 190

9.7 Lineamientos para convertir el relevo generacional en una oportunidad de construcción del ecosistema institucional de investigación, 192

9.8 De la oportunidad generacional a una ruta institucional para construir el ecosistema de investigación, 194

9.9 Epílogo: El relevo generacional como oportunidad histórica para construir el futuro, 195

9.10 Referencias, 196



Parte IV
Prácticas, Trayectorias y comunidad de investigación, 198

Presentación Parte IV, 198



Aprendizaje Humano: Recuento de Cuarenta Años de Investigación , 200
Human Learning: A Review of Forty Years of Research, 200

Diana Moreno.Rodríguez y Assol Cortés Moreno

Contenido Temático

- 10.1 Introducción, 202

10.2 Antecedentes y consolidación , 202

10.3 Primeras áreas y líneas de investigación y sus pioneros, 204

10.4 Formación de profesores e investigadores una prioridad , 206

10.5 Transformación del grupo de investigación, 210
- 10.6 Líneas de Investigación, 211

10.7 Formas de organización actual y actividades conjuntas, 213

10.8 Profesores visitantes, 213

10.9 Redes de investigación y colaboración con otros grupos de investigación, 214

10.10 Aportes del GIAH , 214

10.11 Epílogo: Reflexiones finales, 216

10.12 Referencias, 218



Desde el Laboratorio Hasta la Comunidad: Por una Psicología Basada en Evidencias , 220
From the Laboratory to the Community: Toward Evidence-Based Psychology, 200

Isaac Camacho Miranda

Contenido Temático

- 11.1 Introducción, 222

11.2 El Análisis Conductual Aplicado como eje formativo y metodológico, 223

11.3 Simulaciones y liderazgo: La Tarea de Ensamble, 224

11.4 Extensión universitaria
- y compromiso social: El Taller ENLACE, 225

11.5 Formación de competencias científicas y profesionales, 226

11.6 Epílogo: La psicología como herramienta de cambio, 227

11.7 Referencias, 228



El pensamiento como resistencia: 25 años del Seminario de Epistemología de la Psicología , 230
Thought as Resistance: 25 Years of the Seminar on the Epistemology of Psychology, 230

Rubén González Vera, Herminia Mendoza Mendoza, Norma Leticia Cabrera Feroso y Roberto Arzate Robledo

Contenido Temático

- 12.1 Introducción, 232

12.2 Raíces epistémicas y ético-políticas del Seminario, 232

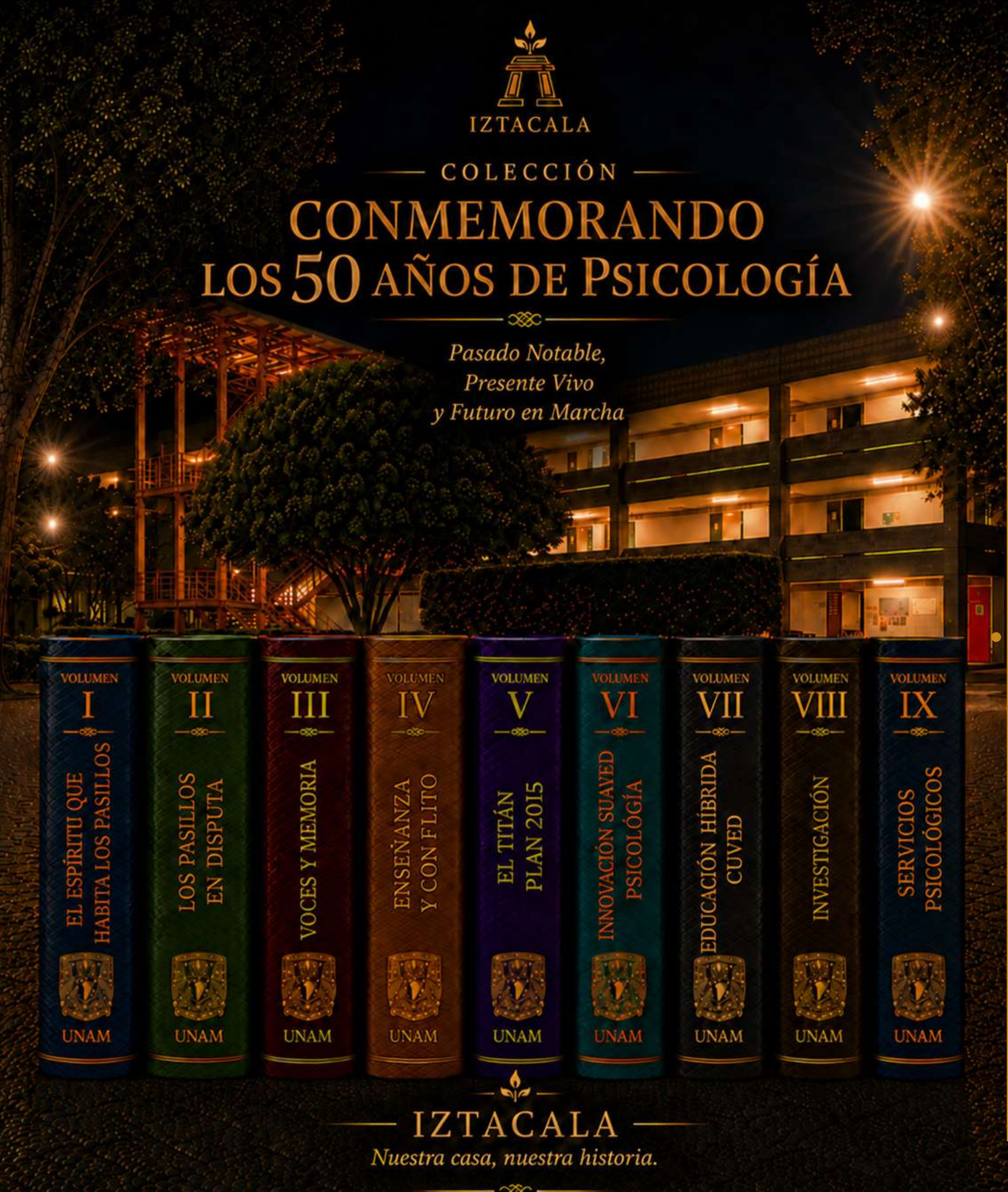
12.3 Diálogo sin fronteras, 233

12.4 Del aula al pensamiento crítico, 234
- 12.5 Reconocimientos y marcos teóricos, 236

12.6 El Seminario como forma de resistencia intelectual, 236

12.7 Epílogo: Pensar (aún) es un acto de resistencia, 237





Colección Conmemorando los 50 Años de Psicología

① Volumen I El espíritu que habita nuestros pasillos Orígenes, memoria y cultura académica	② Volumen II Cuando los pasillos interpelan Estudiantes, militancia, género y crisis de escucha	③ Volumen III Narrativas del aula, el pasillo y la gestión Voces de quienes han habitado la carrera
④ Volumen IV Formación en Psicología Historia, pluralidad y construcción curricular	⑤ Volumen V El Titán nacido de la pluralidad Abundancia, fragmentación y carga institucional en el Plan de Estudios 2015	⑥ Volumen VI SUayED Psicología Un Proyecto Disruptivo e Innovador en sus Orígenes
⑦ Volumen VII El CUVED de campus virtual a ecosistema de educación híbrida Un proyecto pionero de transformación Institucional	⑧ Volumen VIII Investigación genealogías, rupturas y refundaciones Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala	⑨ Volumen IX Del aula al encuentro con la sociedad Intervención, acompañamiento y transformación social



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

“Recordar no es conservar el pasado, sino asumir la responsabilidad de interpretarlo.”

P.C.1 Introducción

La colección conmemorativa de los cincuenta años de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala nace de una convicción:

- la memoria universitaria no debe reducirse a un inventario de logros ni a una sucesión ordenada de fechas, autoridades y reformas.

Conmemorar implica:

reconocer lo construido, pero también recuperar las experiencias, decisiones, controversias y omisiones que hicieron posible —y en ocasiones limitaron— el desarrollo de un proyecto académico.

Desde esa perspectiva, la colección propone una lectura histórica que es, al mismo tiempo, crítica, plural y orientada hacia el futuro.

Durante cinco décadas, la Psicología en Iztacala ha sido configurada por generaciones de estudiantes, profesores, investigadores, trabajadores y responsables de la gestión universitaria. Su historia se expresa en planes de estudio, laboratorios, programas, servicios, publicaciones y modalidades educativas; pero también en aquello que rara vez permanece en los informes:

- las conversaciones en los pasillos,
- los aprendizajes compartidos,
- las iniciativas que sobrevivieron gracias al trabajo colectivo,
- las controversias teóricas,
- los desacuerdos institucionales

- y las decisiones tomadas en circunstancias de incertidumbre.

Reconstruir esa trama permite mirar la carrera no como una estructura inmóvil, sino como una comunidad histórica en permanente transformación.

Los indicadores y los informes de gestión tienen un valor indudable:

- permiten documentar actividades, resultados, recursos y alcances.

Sin embargo, su capacidad explicativa es limitada cuando los procesos colectivos se presentan únicamente como cifras o como pruebas de eficacia administrativa.

- Detrás de cada programa que perdura, cada innovación docente, cada línea de investigación y cada servicio universitario hay trabajo frecuentemente invisible,
- vínculos contruidos durante años,
- condiciones materiales concretas
- y formas de cooperación que no siempre caben en la numeralia.

Recuperarlas no supone negar los logros institucionales;

- significa devolverles su profundidad humana, académica y política.

La historia universitaria tampoco puede escribirse sin atender a los momentos de tensión. Las controversias curriculares, las disputas sobre las orientaciones de la Psicología, las relaciones entre la comunidad y sus autoridades, los conflictos por las condiciones de trabajo o las divergencias acerca del futuro académi-

co no constituyen anomalías externas a la institución: forman parte de su trayectoria. Reconocerlas permite comprender mejor cómo se definieron prioridades, cómo se distribuyeron oportunidades y qué posibilidades fueron impulsadas, relegadas o interrumpidas.

Por ello, esta obra no busca sustituir un relato oficial por otro igualmente cerrado. **Su propósito es ampliar el campo de lo recordable y de lo discutible. Nos interesa tanto lo que quedó registrado como aquello que persiste en la memoria de quienes enseñaron, aprendieron, investigaron, organizaron y sostuvieron la vida cotidiana de la carrera.** La conmemoración adquiere así un sentido distinto: se convierte en ocasión para comprender la herencia recibida y formular, desde ella, nuevas responsabilidades institucionales.

P.C.2 Memoria plural, interpretación crítica y responsabilidad autoral

La colección asume que no existe una sola experiencia de la Psicología en Iztacala. Las generaciones han vivido circunstancias distintas; las corrientes teóricas y metodológicas han sostenido proyectos a veces convergentes y a veces incompatibles; las responsabilidades docentes, estudiantiles, de investigación y de gestión ofrecen perspectivas que no siempre coinciden. Esa diversidad no es un inconveniente que deba corregirse mediante una narración uniforme: constituye precisamente uno de los principales objetos de la memoria histórica.

Los testimonios, reconstrucciones documentales y análisis que integran estos volúmenes están situados. Ninguna voz puede hablar en nombre de toda la comunidad, ni debe exigírsele que lo haga. Cada autora y cada autor responde por sus afirmaciones, interpretaciones, valoraciones y decisiones de escritura. La participación en una obra colectiva no implica adhesión a todas las posiciones expresadas por quienes colaboran en ella. La responsabilidad editorial consiste en hacer posible el diálogo entre esas perspectivas, preservar su identidad y ofrecer al lector condiciones para distinguir hechos, testimonios, argumentos e interpretaciones.

Ello demanda una ética de la reconstrucción: escuchar sin idealizar, contrastar cuando las fuentes lo permitan, reconocer los límites de los testimonios y evitar que las diferencias se conviertan en descalificaciones persona-

les. La memoria crítica no requiere uniformidad, pero sí rigor intelectual y responsabilidad frente a las personas, los acontecimientos y las generaciones a las que se hace referencia. Esta colección no pretende dictar un veredicto definitivo sobre cincuenta años de historia;

- procura abrir un espacio de lectura, controversia fundada y revisión continua.

En ese sentido, su apuesta es también política, en la acepción universitaria del término: preguntarse quiénes han participado en las decisiones, cómo se ha construido la vida académica y a quiénes corresponden sus frutos y responsabilidades. Es una forma de restituir visibilidad a las comunidades sin desconocer el papel de quienes ocuparon puestos de dirección.

- La institución no se explica exclusivamente desde sus autoridades,
- ni puede comprenderse prescindiendo de las relaciones entre gestión, trabajo académico y participación colectiva.

P.C.3 Nueve volúmenes, un mismo entramado institucional

Los nueve volúmenes no fueron concebidos como compartimentos independientes ni como una cronología exhaustiva. Cada uno ilumina una dimensión de un mismo proceso histórico:

- la formación de una cultura académica y de un conjunto de capacidades institucionales en torno a la Psicología.

Sus temas se superponen, se contradicen en ocasiones y se completan mutuamente. Los pasillos remiten al aula; el aula, al currículum; el currículum, a las disputas teóricas y a la gestión; la investigación, a la formación de nuevas generaciones; la educación digital, a cambios en las formas de enseñar y acompañar; los servicios, al encuentro de la universidad con la sociedad.

La noción de ecosistema permite expresar esta interdependencia, siempre que no se utilice como una metáfora de armonía automática. Un ecosistema académico se sostiene mediante relaciones, recursos, prácticas, memorias y decisiones; también conoce fracturas, asimetrías, discontinuidades y pérdidas de capacidades. Mirar la colección desde esta perspectiva permite apreciar no solo los productos visibles

de la carrera, sino las condiciones que los hicieron posibles, las conexiones que se consolidaron y las que dejaron de funcionar.

La secuencia de los tomos propone, por tanto, un recorrido interpretativo:

- de los orígenes y las formas de pertenencia a los conflictos y las voces de la comunidad;
- de la enseñanza y sus transformaciones al cambio curricular;
- de la educación a distancia y la innovación tecnológica a las genealogías de la investigación;
- y, finalmente, a las relaciones entre la formación profesional y las necesidades de la sociedad.

Ninguno de estos movimientos agota la historia de la carrera; juntos hacen legible su complejidad.

PC.3.1 El espíritu que habita nuestros pasillos

El primer volumen recupera la memoria de los orígenes, las experiencias fundacionales y las formas de convivencia que dieron identidad a la carrera. Su título dialoga con el lema universitario «Por mi raza hablará el espíritu» y recuerda que el espíritu de una institución no se expresa únicamente en ceremonias y disposiciones oficiales: también se reconoce en sus espacios cotidianos, sus gestos de solidaridad, sus conflictos, sus afectos y las prácticas mediante las cuales una comunidad aprende a reconocerse como tal. En los pasillos, las aulas y las experiencias de las primeras generaciones aparece una historia vivida que no reemplaza al archivo, pero amplía y humaniza su significado. Este volumen plantea que la pertenencia universitaria no se decreta: se construye y se transforma en la experiencia compartida.

PC.3.2 Los pasillos en disputa

El segundo volumen examina los pasillos como escenarios de organización, debate y confrontación. Las demandas estudiantiles, las movilizaciones, las memorias de las mujeres, las luchas sindicales y otras expresiones de participación muestran una comunidad que no solo habitó la institución, sino que intervino activamente en la definición de sus condiciones de existencia. La disputa no aparece aquí como una interrupción de la vida universitaria: forma parte de los procesos mediante los cuales se cuestionaron autoridades, se exigieron derechos y se imaginaron otras formas de convivencia académica. Leído junto al pri-

mer tomo, este libro amplía el significado del espíritu universitario: pertenecer también supone disentir, organizarse y reclamar una institución más responsable frente a su comunidad.

PC.3.3 Narrativas del aula, el pasillo y la gestión

El tercer volumen reúne miradas construidas desde la enseñanza, la experiencia estudiantil, los espacios informales y las responsabilidades de gestión. Su contribución consiste en mostrar que estas dimensiones no transcurren por separado. Las decisiones administrativas producen consecuencias pedagógicas; los proyectos docentes dependen de condiciones organizativas; y los vínculos cotidianos pueden facilitar o dificultar la formación. Frente a una historia exclusivamente normativa, las narrativas revelan cómo las disposiciones institucionales se viven, negocian y reinterpretan en situaciones concretas. El volumen vuelve visible la densidad humana de administrar, enseñar y aprender, y permite comprender que buena parte de la cultura universitaria se transmite en prácticas que raramente figuran en los organigramas.

PC.3.4 Enseñanza: conflicto y transformación

El cuarto volumen aborda la enseñanza y las transformaciones curriculares como procesos atravesados por concepciones distintas del conocimiento psicológico, la formación profesional y la función social de la universidad. Los planes de estudio no son solo estructuras técnicas destinadas a distribuir asignaturas: condensan acuerdos, desacuerdos, tradiciones, apuestas pedagógicas y relaciones de fuerza que dejan huella en sucesivas generaciones. El libro reconstruye los cambios, las negociaciones y las resistencias que acompañaron las formas de enseñar Psicología en Iztacala. Su mirada ayuda a entender por qué las reformas deben analizarse tanto en sus principios declarados como en las condiciones institucionales necesarias para materializarlos y en las experiencias efectivas de estudiantes y profesores.

PC.3.5 La carrera frente a su propio Titán: Plan 2015

El quinto volumen se concentra en el Plan de Estudios 2015 como una transformación de particular alcance para la carrera. Examina la reorganización de los ámbitos formativos, las trayectorias, las prácticas, las optativas y las posibilidades de elección estudiantil, sin separar esas decisiones de las tensiones que

suscitaron. La imagen del «Titán» permite nombrar una arquitectura curricular de gran amplitud, pero también las dificultades que pueden acompañar su complejidad: fragmentación, sobrecarga y desafíos para mantener un eje formativo compartido. La intención no es reducir la reforma a un juicio simple de éxito o fracaso, sino entender sus promesas, sus condiciones de operación y sus efectos en la vida cotidiana. El volumen invita a preguntarse cómo hacer que la diversidad curricular dialogue con una formación profesional coherente.

PC.3.6 SUAyED Psicología: un proyecto disruptivo e innovador en sus orígenes

El sexto volumen recupera la creación y el desarrollo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia en Psicología como una apuesta que exigió modificar supuestos profundamente arraigados sobre la presencia, el aprendizaje y el acompañamiento universitario. Su innovación no se limita al uso de tecnología: comprende el diseño didáctico, la tutoría, la evaluación, la gestión académica y la construcción de vínculos entre personas que no comparten necesariamente un aula física. El libro rescata las decisiones y los desafíos de un proyecto con identidad pedagógica propia, que amplió las posibilidades de formación. Su lectura ofrece una pregunta vigente: qué condiciones académicas y organizativas se necesitan para que la expansión de modalidades educativas represente también una ampliación efectiva de las oportunidades de aprender.

PC.3.7 La reinención del espacio educativo: los entornos híbridos

El séptimo volumen se ocupa de la educación híbrida y de la trayectoria del Campus Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED), desarrollado desde 2007. Documenta una experiencia que no puede explicarse como simple incorporación de plataformas: requirió diseñar cursos, acompañar a docentes, producir recursos, sostener servicios técnicos, resolver problemas de infraestructura y construir formas de cooperación institucional. Ese trabajo, muchas veces invisible, hizo posibles nuevas relaciones entre enseñanza presencial, entornos virtuales y actividades académicas más allá del aula. El volumen recupera también los aprendizajes derivados de las dificultades materiales y organizativas de la innovación. Su aportación principal consiste en comprender la trans-

formación digital como un proceso pedagógico e institucional de largo plazo, cuya continuidad depende tanto de las personas como de las condiciones que les permiten crear y colaborar.

PC.3.8 Investigación genealogías, rupturas y refundaciones

El octavo volumen reconstruye, desde la historia de la carrera de Psicología, las genealogías de la investigación, sus etapas de consolidación y las rupturas y formas de desarticulación que afectaron sus capacidades colectivas. La mirada crítica se dirige a una cuestión de fondo: la producción de conocimiento no puede depender indefinidamente de iniciativas individuales sin condiciones institucionales para articular, transmitir y renovar esfuerzos. Por ello, además de recuperar trayectorias, proyectos y experiencias, el libro propone discutir la construcción de un ecosistema institucional de investigación. En ese horizonte, el relevo generacional deja de entenderse únicamente como sustitución de plazas y se convierte en una oportunidad para vincular la herencia científica de cincuenta años con nuevas preguntas, capacidades y líneas de trabajo. La colaboración intergeneracional, las decisiones colegiadas, la transparencia y la ciencia abierta aparecen como posibles condiciones para conservar, transformar y ampliar ese patrimonio. Aunque parte de la experiencia de Psicología, la interrogación se proyecta hacia las posibilidades de articulación científica de la FES Iztacala en su conjunto, sin atribuir al volumen una reconstrucción exhaustiva de todas sus áreas.

PC.3.9 Del aula al encuentro con la sociedad

El noveno volumen sitúa en primer plano los vínculos entre la formación universitaria, los servicios psicológicos y las necesidades de la sociedad. Recupera experiencias en las que enseñar y aprender significó también trabajar con personas, comunidades y problemas concretos, en situaciones que exigen responsabilidad profesional y sensibilidad ética. Los servicios aparecen como espacios de formación, intervención y contacto con las consecuencias sociales del conocimiento. El volumen atiende asimismo a formas de comunicación y difusión académica, incluidas las revistas científicas, mediante las cuales el trabajo universitario trasciende las aulas. Como cierre del recorrido, recuerda que el sentido de una carrera no se agota en su organización interna: también se pone a

prueba en su capacidad de relacionar conocimiento, formación y compromiso público.

P.C.4 De la herencia académica a la responsabilidad institucional

La lectura conjunta de estos volúmenes permite identificar una constante: aquello que una generación recibe no es un legado acabado. Se trata de conocimientos, vínculos, infraestructuras, prácticas, conflictos, formas de enseñar e investigar, oportunidades aprovechadas y posibilidades pendientes. Esa herencia no se transmite por mera permanencia. Requiere interpretarse, hacerse visible, discutirse y ponerse en relación con las nuevas condiciones académicas y sociales.

Esta consideración es particularmente importante ante el relevo generacional. La llegada de nuevas generaciones de académicos no garantiza, por sí misma, ni continuidad ni renovación. Ambas dependen de cómo se vinculan las trayectorias emergentes con las capacidades ya construidas, de qué proyectos compartidos se proponen y de qué criterios permiten orientar las decisiones institucionales. La pregunta no es únicamente quién ocupará un lugar, sino qué proyecto académico y científico se busca fortalecer, qué conocimiento se quiere preservar, cuáles son las transformaciones necesarias y qué horizontes inéditos merece la pena abrir.

Las experiencias de educación a distancia e híbrida examinadas en la colección ofrecen otra lección: la innovación no se sostiene solo con voluntad individual ni con la compra de herramientas. Necesita comunidades docentes, infraestructura, acompañamiento, continuidad organizativa y una idea pedagógica que le dé dirección. Del mismo modo, la investigación requiere articulación entre personas, líneas, espacios, recursos, mecanismos de formación y vínculos con la sociedad. En ambos casos, la historia permite distinguir la novedad pasajera de las capacidades que una institución puede aprender a conservar y desarrollar.

Por eso, la noción de ecosistema adquiere aquí un sentido prospectivo, no solo descriptivo. Interroga las relaciones que deben fortalecerse para que los esfuerzos no se disuelvan cuando cambian las personas o las administraciones; exige transparencia y deliberación colegiada sobre las prioridades; y reclama formas de memoria institucional capaces de hacer transmisible

el conocimiento acumulado. La colección no formula un programa único para resolver esas cuestiones, pero entrega experiencias y argumentos con los que la comunidad puede construirlo.

P.C.5 Epílogo. Recordar para abrir horizontes

Conmemorar cincuenta años no significa afirmar que todo lo que ocurrió fue acertado, ni que las rupturas anulan los logros, ni que existe una versión definitiva de la historia. Significa reconocer la complejidad de una comunidad que se ha formado entre proyectos compartidos y desacuerdos, entre impulsos de innovación y resistencias, entre iniciativas individuales y esfuerzos colectivos. Este recorrido:

- no busca instalar la nostalgia como respuesta ni la crítica como destino;
- propone convertir ambas en materia de reflexión académica.

Los nueve tomos ofrecen una memoria deliberadamente abierta. Sus autoras y autores no hablan con una sola voz, y esa diversidad constituye una de las principales riquezas de la colección. Algunas páginas evocan la experiencia cotidiana; otras recuperan conflictos, decisiones o debates pedagógicos; otras reconstruyen proyectos de investigación, innovaciones tecnológicas y relaciones con la sociedad. Juntas permiten formular preguntas que ningún volumen podría responder por separado.

- ¿Qué parte de nuestra herencia académica merece continuidad?
- ¿Qué prácticas deben cambiar para que la formación, la investigación y los servicios se sostengan como responsabilidades colectivas?
- ¿Cómo asegurar que las decisiones universitarias respondan a proyectos académicos de largo plazo y no únicamente a las circunstancias de cada administración?
- ¿De qué manera articular el conocimiento de las generaciones que construyeron la carrera con las preguntas de quienes ahora se incorporan a ella?

Estas interrogantes no debilitan la conmemoración; le dan un sentido universitario más exigente.

En última instancia, la colección es un ejercicio de responsabilidad con las personas que han hecho posible la Psicología en Iztacala y con aquellas que todavía

no llegan. Valora el trabajo y los afectos que sostuvieron la vida académica, pero reconoce también los desacuerdos, las pérdidas y los proyectos inconclusos. Entiende que una institución permanece viva no porque conserve intactas sus formas, sino porque es capaz de examinar su trayectoria y transformar conscientemente sus condiciones de futuro.

La memoria que aquí reunimos no se ofrece como monumento ni como sentencia. Se ofrece como una invitación a pensar colectivamente: conservar sin in-

movilizar, criticar sin borrar y renovar sin romper los vínculos con la experiencia acumulada.

Después de cincuenta años, la pregunta decisiva no es solo qué Psicología hemos construido en Iztacala, sino qué Psicología —y qué universidad— estamos dispuestos a construir con esa herencia.

Arturo Silva-Rodríguez
Esperanza Guarneros-Reyes
Octubre de 2026





COLABORADORES

DE ESTE VOLUMEN

Las y los colaboradores de este volumen comparten una trayectoria académica profundamente vinculada con la investigación en psicología como eje formativo, institucional y ético. Sus recorridos se han construido en torno a la producción de conocimiento, la reflexión metodológica, la formación de investigadores y la articulación entre docencia, investigación e intervención profesional. Desde distintas líneas, enfoques teóricos y campos de estudio, cada aportación da cuenta de procesos de indagación sostenidos a lo

largo del tiempo, así como de las condiciones institucionales que han posibilitado —y en ocasiones limitado— el desarrollo de la investigación universitaria. Las semblanzas que se presentan a continuación no buscan enumerar logros individuales, sino situar las trayectorias intelectuales y humanas que han contribuido a pensar, hacer y sostener la investigación en psicología como una práctica colectiva y socialmente comprometida.

Psicólogo y profesor asociado definitivo en la FES Iztacala, UNAM, con una trayectoria académica que integra docencia, investigación y producción editorial. Es licenciado en psicología, cuenta con estudios de maestría en farmacología conductual y realizó estudios de doctorado en psicología, lo que ha orientado su trabajo hacia la comprensión del comportamiento desde bases experimentales y aplicadas. A lo largo de su carrera ha participado como coautor en numerosos libros y artículos espe-

cializados, y ha sido ponente en coloquios, seminarios y congresos dentro y fuera de la UNAM. Su actividad docente incluye la impartición de cursos en la carrera de Psicología, donde ha contribuido a la formación de estudiantes desde una perspectiva rigurosa en el análisis del comportamiento y sus aplicaciones. Su perfil académico se caracteriza por el interés en articular los fundamentos científicos de la psicología con su enseñanza y práctica profesional.

Roberto Arzate Robledo

Psicóloga y profesora de asignatura en la FES Iztacala, UNAM, con experiencia sostenida en docencia universitaria y formación profesional en psicología. Es licenciada en psicología y cuenta con estudios de maestría en modificación de conducta, además de una preparación complementaria mediante diplomados en áreas como desarrollo humano, victimología, psicoterapia y procesos psicosociales asociados a la familia y la intervención clínica. Ha participado activamente como autora y coautora en

libros colectivos y artículos académicos, y ha presentado trabajos en diversos espacios académicos, tanto nacionales como internacionales. Su actividad docente incluye la impartición de cursos dirigidos a estudiantes de la carrera de Psicología, contribuyendo de manera constante a su formación teórica y aplicada. Su trayectoria refleja un compromiso con la enseñanza universitaria y con el fortalecimiento de la práctica profesional desde una perspectiva ética y formativa.

Norma Leticia Cabrera Feroso

Psicóloga y profesora de asignatura en la FES Iztacala, UNAM, con experiencia sostenida en docencia universitaria y formación profesional en psicología.

Es licenciada en psicología y cuenta con estudios de maestría en modificación de conducta, además de una preparación complementaria mediante diploma-

Norma Leticia Cabrera Feroso



Nota Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos de consolidación de la investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones y desarticulación institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y horizonte de reinversión institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias y comunidad de investigación

10 11 12

dos en áreas como desarrollo humano, victimología, psicoterapia y procesos psicosociales asociados a la familia y la intervención clínica. Ha participado activamente como autora y coautora en libros colectivos y artículos académicos, y ha presentado trabajos en diversos espacios académicos, tanto nacionales como internacionales. Su actividad docente incluye

El Dr. Camacho es un psicólogo, profesor universitario e investigador cuya trayectoria académica se ha caracterizado por la articulación entre una sólida formación teórica, una vocación docente sostenida y un interés constante por el estudio riguroso del comportamiento humano. Inició su formación profesional en la licenciatura en Psicología en la entonces ENEP Iztacala, donde obtuvo mención honorífica en su examen de grado, experiencia que marcó tempranamente su inclinación por el análisis científico y metodológico de la disciplina. Posteriormente cursó la Maestría en Filosofía de la Ciencia en la Universidad Nacional Autónoma de México, también con mención honorífica, profundizando en la reflexión epistemológica que más tarde integraría a su práctica académica. Esta trayectoria formativa culminó con la obtención del grado de Doctor en Ciencia del Comportamiento por la Universidad Veracruzana.

A lo largo de su carrera como profesor universitario, el Dr. Camacho ha impartido más de setenta cursos de psicología, participando activamente en la formación de estudiantes de licenciatura y posgrado. Su compromiso con la enseñanza se ha expresado también en su participación en comisiones académicas encargadas de la revisión y actualización de programas de asignaturas, particularmente en el área de metodología, donde ha contribuido a fortalecer la coherencia entre teoría, investigación y for-

La Mtra. Cortés es profesora universitaria e investigadora adscrita a la División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se desempeña como Profesora Titular B definitiva. Su formación académica se desarrolló en la propia UNAM, institución en la que obtuvo los grados de licenciatura y maestría en Psicología, con orientación en Metodología de la Investigación y Teoría Conductual, y en la que actualmente es candidata a doctora en Psicología Clínica y de la Salud. Esta trayectoria formativa ha dado sustento a una línea de trabajo caracterizada por el rigor metodológico y una profunda preocupación por el bienestar humano.

la impartición de cursos dirigidos a estudiantes de la carrera de Psicología, contribuyendo de manera constante a su formación teórica y aplicada. Su trayectoria refleja un compromiso con la enseñanza universitaria y con el fortalecimiento de la práctica profesional desde una perspectiva ética y formativa.

mación profesional. Su experiencia docente incluye su paso por el Tecnológico de Monterrey, campus Lago de Guadalupe, institución en la que fue reconocido como uno de los diez profesores mejor evaluados por los estudiantes y donde impulsó iniciativas académicas interinstitucionales, como el concurso ConduTEC, que coordinó entre 2015 y 2017.

En el ámbito de la investigación, el Dr. Camacho es miembro titular de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras desde 2016. Sus líneas de interés se han centrado en la investigación experimental de las interacciones sociales, con especial atención al estudio del liderazgo y el trabajo en equipo, abordados desde una perspectiva científica y aplicada. Actualmente, coordina el taller de capacitación empresarial ENLACE, dirigido a propietarios de micro, pequeñas y medianas empresas, espacio desde el cual vincula el conocimiento psicológico con procesos de desarrollo organizacional y fortalecimiento del sector productivo. Su trayectoria refleja un compromiso sostenido con la psicología como ciencia, como práctica profesional y como herramienta de intervención social.. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales: ORCID: [0000-0002-3613-097X](#) Perfil de [Scholar Google Scholar](#): Perfil de Scopus ID: [35333489100](#)

A lo largo de su carrera académica ha mantenido un interés sostenido en el estudio de los procesos iniciales del desarrollo humano y su relación con la salud, la nutrición y el bienestar psicológico. En el ámbito docente, ha impartido asignaturas en la Licenciatura en Psicología, entre ellas Psicología Experimental Humana y el Ámbito de Investigación Conductual e Interconductual, así como cursos en programas de posgrado y en la modalidad a distancia (SUAYED), particularmente en el campo de la Psicología de la Salud. Su práctica docente se distingue por una orientación hacia la formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias para la investigación y la intervención

Isaac Camacho Miranda

Assol Cortés Moreno

profesional desde una perspectiva ética y científicamente fundamentada.

Cuenta con más de tres décadas de experiencia en investigación dentro de la línea de Análisis Funcional del Desarrollo, la cual dirige en el marco del Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano. Sus investigaciones han abordado temas como las interacciones madre-hijo y el desarrollo psicológico temprano, el papel de la crianza en la nutrición y la salud infantil, la orientación alimentaria en población escolar y la reducción de factores de riesgo conductuales asociados con la diabetes tipo II en la infancia. Estos trabajos han dado lugar a una producción académica sostenida, que incluye publicaciones en revistas especializadas nacionales e internacionales, así como capítulos de libro y libros colectivos.

Psicólogo y académico universitario con una trayectoria ampliamente reconocida en el ámbito de la docencia, la investigación y la reflexión epistemológica en psicología. Es profesor titular definitivo en la carrera de Psicología de la FES Iztacala, UNAM. Su formación académica integra estudios en psicología, metodología de la ciencia, filosofía y tanatología, lo que ha configurado una perspectiva interdisciplinaria y crítica sobre los fundamentos teóricos, metodológicos y éticos de la disciplina.

A lo largo de su carrera ha desarrollado una intensa actividad editorial, con una prolífica producción

La Dra. Esperanza Guarneros Reyes es una destacada psicóloga formada en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde obtuvo su Licenciatura en Psicología en 2004, y posteriormente su Doctorado en Psicología con especialización en desarrollo humano y educativo en 2014. Además, realizó una Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje en 2008 ofrecida por la Organización de las Naciones Unidas. Actualmente, es Profesora de Carrera Titular A en la misma facultad y está adscrita al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. La Dra. Guarneros es también responsable del Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil y tutora de programas de posgrado como el Doctorado en Psicología y la Maestría de Docencia. Con 20 años de experiencia en la universidad, ha contribuido significativamente al campo académico e investigativo. Es miembro fundador de la Asociación de Profesionales e Inves-

Su labor investigativa ha sido respaldada por diversos programas de financiamiento, entre ellos PAPCA, PAPIME y PAPIIT de la UNAM, así como apoyos del CONACyT. Además, participa de manera regular en el arbitraje de artículos científicos y proyectos de investigación, y ha colaborado en distintos cuerpos colegiados de la FES Iztacala. En el plano personal y académico, concibe su quehacer universitario como un compromiso ético con la formación de personas y con la generación de conocimiento científicamente riguroso, orientado a la mejora de la calidad de vida desde las primeras etapas del desarrollo humano. ORCID: [0000-0002-5944-3733](#) Email: assolcortes@iztacala.unam.mx Perfil de [Scholar Google](#)

de libros y artículos especializados publicados en diversas instituciones universitarias y editoriales académicas. Ha participado de manera constante como ponente y conferencista en foros nacionales e internacionales, así como en la formación de profesores y estudiantes universitarios. Es fundador y coordinador del Seminario de Epistemología de la Psicología en la FES Iztacala, espacio que sostuvo durante más de dos décadas como un referente de discusión crítica sobre la disciplina. Su trabajo se distingue por una defensa rigurosa del pensamiento crítico, el pluralismo teórico y la reflexión filosófica en la psicología..

Rubén González Vera

Esperanza Guarneros Reyes

tigadores en Ciencias de la Educación a Distancia (APICED) y colaboradora en el Laboratorio de Educación y Evaluación Digital. Ha liderado múltiples proyectos de investigación financiados por programas como PAPIIT y PAPIME, centrados en temas como el desarrollo del lenguaje infantil en la era digital y la innovación educativa a través de tecnologías como la Inteligencia Artificial y los simuladores digitales en Moodle. La Dra. Guarneros ha impartido conferencias magistrales internacionalmente y ha participado como ponente en diversos congresos sobre tecnologías educativas y el desarrollo del lenguaje infantil. Ha publicado un libro sobre la evolución del lenguaje en la alfabetización emergente y más de catorce artículos científicos en áreas relacionadas con habilidades lingüísticas y tecnologías educativas. En 2016, participó en un programa académico en la Universidad de Arizona y en 2017 recibió el premio al Mérito Académico de su facultad. Desde



Nota Editorial

Colección

Prólogo

Encuadre 0

Parte I
Orígenes y procesos de consolidación de la investigación
1 2

Parte II
Rupturas, tensiones y desarticulación institucional
3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y horizonte de reinversión institucional
7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias y comunidad de investigación
10 11 12

2015, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México, donde actualmente ostenta la categoría Nivel I desde 2022. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:
ORCID: [0000-0002-2955-5814](#)

Redes Académicas y sociales:
email: esperanzagr@iztacala.unam.mx
Perfil de [Google Académico](#)
Perfil de [Researchgate](#)
Perfil de [LinkedIn](#)

Psicóloga y profesora asociada definitiva en la carrera de Psicología de la FES Iztacala, UNAM, con una sólida trayectoria en docencia, formación clínica y producción académica. Su formación incluye estudios en psicología, modificación de conducta y desarrollo humano, complementados con una amplia preparación mediante diplomados especializados en áreas como psicoterapia, tanatología, cuidados paliativos, victimología y atención clínica desde diversos enfoques. Su labor académica se ha desarrollado tanto en el ámbito universitario como en espacios de formación profesional y atención a

poblaciones con problemáticas complejas, particularmente vinculadas al sufrimiento humano y los procesos de pérdida. Ha participado como autora y coautora en numerosos libros colectivos y artículos académicos, y ha sido ponente en congresos, coloquios y seminarios dentro y fuera de la UNAM. Asimismo, ha coordinado e impartido cursos y diplomados dirigidos a estudiantes y profesionales de la psicología. Su trayectoria se caracteriza por articular la práctica clínica, la docencia y una profunda sensibilidad ética en la formación de psicólogos.

Herminia Mendoza Mendoza

La Dra. Diana Moreno Rodríguez es profesora universitaria e investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, con una trayectoria académica que se extiende por más de cuatro décadas. Actualmente se desempeña como Profesora Titular Nivel B de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, adscrita a la División de Investigación y Posgrado, desde donde ha contribuido de manera sostenida a la consolidación de la psicología como campo de formación, investigación e intervención.

La Dra. Moreno Rodríguez fue pionera del Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano (PIAH), uno de los grupos de investigación más reconocidos de la FES Iztacala, y actualmente forma parte del Grupo de Investigación Aprendizaje, Educación y Salud, desde el cual continúa desarrollando sus actividades académicas. A lo largo de su trayectoria ha ocupado diversos cargos de responsabilidad académica, entre ellos la jefatura del Área de Metodología, la coordinación del propio PIAH y la responsabilidad del Ámbito de Psicología de la Salud en la licenciatura en Psicología.

Diana Moreno Rodríguez

Realizó sus estudios de licenciatura en Psicología y de maestría en Modificación de Conducta en la UNAM, y obtuvo el grado de doctora en Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa en un programa conjunto de la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense de Madrid. Esta formación ha dado sustento a una trayectoria caracterizada por la articulación entre la psicología experimental, la psicología educativa y la psicología de la salud, áreas en las que ha desarrollado investigación, docencia y formación de recursos humanos.

En el ámbito docente, ha impartido cursos en la licenciatura en Psicología y en programas de posgrado, particularmente en la maestría en Medicina Conductual, donde ha participado en la enseñanza de asignaturas relacionadas con la metodología de la investigación y la evaluación psicológica. Su práctica docente se ha distinguido por un énfasis constante en el rigor metodológico y en la formación crítica de los estudiantes, promoviendo la integración entre teoría, evidencia empírica y práctica profesional.

Ha dirigido tesis de licenciatura y posgrado en áreas vinculadas con la salud, la educación y la psicología experimental, y ha obtenido financiamiento para proyectos de investigación a través de programas institucionales de la UNAM —como PAPIME, PAPIIT y PAPCA— así como del CONACyT. Su producción académica incluye libros, artículos científicos y capítulos de libro publicados en editoriales y revistas de reconocido prestigio. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, con la distinción de Investigadora Nacional Nivel I. Su trayectoria refleja un compromiso permanente con la investigación rigurosa, la formación académica de calidad y el fortalecimiento institucional de la psicología universitaria. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:
ORCID [0000 0002 3372 1416](#)
Redes académicas y sociales
Email: diana.moreno@iztacala.unam.mx

El Dr. Arturo Silva Rodríguez es un profesor universitario y un investigador con una trayectoria académica que abarca más de cuatro décadas, iniciando su carrera en la década de 1970 tras obtener su título en Psicología. Actualmente, es Profesor Titular Nivel C de tiempo completo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de ser el Jefe de los Laboratorios de Evaluación y Educación Digital (LEED) y Psicometría y Evaluación Digital (LPED). También dirige la editorial LEED y preside el Consejo de Administración de la Red Radar, así como la Asociación de Profesores e Investigadores en Ciencias de la Educación a Distancia. El Dr. Silva ha sido un pionero en la educación digital, creando la licenciatura en psicología en línea de la UNAM y el Campus Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED). Además, ha innovado en la gestión de talento humano con el laboratorio virtual RRHH-Digital, optimizando la selección y reclutamiento de personal mediante tecnología avanzada. En su extensa producción científica, el Dr. Silva ha publicado

numerosos libros y artículos sobre temas diversos que incluyen la metodología científica, la psicología, la criminología, y la filosofía de la ciencia. Su competencia en análisis cuantitativo y cualitativo y su interdisciplinariedad en psicología, matemáticas aplicadas y sociología han enriquecido su enseñanza y sus publicaciones, cumpliendo con altos estándares académicos. Líder efectivo y mentor, el Dr. Silva ha influido en generaciones de estudiantes e investigadores, fomentando un ambiente colaborativo e innovador y ayudando a jóvenes académicos a desarrollar sus habilidades científicas y editoriales. Puede ser contactado a través de los siguientes medios digitales:
ORCID: 0000-0002-6757-2279
Redes Académicas y sociales:
email: arturomeister@gmail.com
Perfil de [Google Académico](#)
Perfil de [Researchgate](#)
Perfil de [LinkedIn](#)

Arturo Silva Rodríguez

El Dr. Felipe Tirado Segura es psicólogo y académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, con una trayectoria universitaria que se extiende por más de cuatro décadas y que ha estado profundamente vinculada a la construcción de la investigación como motor del desarrollo académico institucional. A lo largo de su carrera ha desempeñado funciones docentes, de investigación y de alta responsabilidad en la gestión universitaria, desde las cuales impulsó procesos de transformación estructural orientados al fortalecimiento de la planta académica, la consolidación del posgrado y la generación de conocimiento de alto impacto.

condición para la transformación institucional. Frente a las limitaciones iniciales de Iztacala como entidad periférica y marginada de los grandes programas de posgrado, promovió el desarrollo de infraestructura científica, la creación y consolidación de unidades de investigación y la incorporación de académicos con altos estándares de productividad. Iniciativas como el fortalecimiento de la UIICSE, la consolidación de la UBIPRO y la creación de la Unidad de Investigación en Biomedicina (UBIMED) se inscriben en una política de largo alcance que permitió a Iztacala incorporarse plenamente a la formación doctoral y alcanzar el estatus de facultad.

Felipe Tirado Segura

Su trayectoria institucional incluye su desempeño, desde ayudante de profesor, investigador y como Director de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, así como posteriormente Director de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala durante dos periodos consecutivos. Desde esa posición, encabezó un proyecto deliberado de desarrollo académico que tuvo a la investigación como eje rector, promoviendo políticas de gobernanza basadas en el consenso, la exigencia académica y la rendición de cuentas. Bajo su gestión se impulsó la profesionalización del personal académico, el fortalecimiento de los cuerpos colegiados y la articulación de la investigación con la docencia y el posgrado.

Su gestión también se caracterizó por el uso estratégico de tecnologías digitales y la construcción de entornos virtuales de aprendizaje con sustento didáctico y epistemológico, integrando la innovación educativa como parte del desarrollo académico. Estos procesos se acompañaron de una política sistemática de planeación institucional, seguimiento mediante indicadores y evaluación permanente, que contribuyó a modificar de manera profunda la cultura académica de la entidad.

Como resultado de este proyecto colectivo, Iztacala experimentó un crecimiento sostenido en la investigación universitaria, reflejado en el incremento significativo de miembros del Sistema Nacional de Investigadores, la consolidación de programas de posgrado acreditados y el aumento de la producción científica. Estos logros culminaron en 2001 con la



Nota
Editorial

Colección

Prólogo

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación
1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional
3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional
7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación
10 11 12

transformación formal de la ENEP Iztacala en Facultad de Estudios Superiores, reconocida por el Consejo Universitario de la UNAM como resultado de su solvencia académica, infraestructura científica y capacidad para formar investigadores.

El Dr. Tirado Segura es Profesor Emérito de la UNAM, distinción que reconoce su contribución académica y su compromiso con la universidad pública; ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores por más de 38 años consecutivos, y obtuvo el Pre-

mio Nacional de Psicología 2019. Su trayectoria expresa una concepción de la investigación no como actividad complementaria, sino como principio organizador de la vida universitaria, capaz de articular docencia, gestión, formación de investigadores y responsabilidad social, y de ofrecer a las instituciones públicas una ruta propia de desarrollo académico sustentable. Puede ser contactada a través del siguiente medio digital:

ORCID [0000-0002-8751-0884](https://orcid.org/0000-0002-8751-0884)



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

PRÓLOGO

la investigación como legado,
problema institucional y desafío
interdisciplinario.

*“La investigación universitaria no se sostiene sólo en productos o indicadores,
sino en comunidades académicas capaces de producir conocimiento, formar
generaciones y sostener el diálogo crítico.”*

Inicar una trayectoria como investigador en Psicología dentro de una universidad pública mexicana supone incorporarse a un campo científico que ha construido, durante décadas, importantes tradiciones de conocimiento, pero que también enfrenta profundas transformaciones en sus formas de organización, producción y reconocimiento académico. Para quienes comenzamos a desarrollar nuestras capacidades de investigación, este escenario plantea una experiencia particular: Llegamos a instituciones que poseen una historia científica que no construimos, pero de la cual formamos parte y sobre la que tendremos la responsabilidad de proyectar nuevas preguntas, perspectivas y contribuciones. En este sentido, investigar desde una nueva generación significa reconocer el patrimonio académico recibido y, al mismo tiempo, preguntarnos por las condiciones que existen para transformarlo y ampliarlo.

En la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, y particularmente en la carrera de Psicología, esta experiencia adquiere un significado especial. Su trayectoria histórica ha estado vinculada con la construcción de proyectos académicos, la confrontación de perspectivas teóricas, el desarrollo de propuestas metodológicas y la formación de generaciones de profesionales e investigadores. Para quienes nos incorporamos actualmente a sus espacios de investigación, ese pasado representa mucho más que un conjunto de antecedentes institucionales. Constituye un patrimonio científico que ofrece referentes para orientar nuestro trabajo, pero que también plantea interrogantes sobre las posibilidades reales de

establecer vínculos con las comunidades académicas existentes, participar en proyectos colectivos y desarrollar nuevas líneas de conocimiento.

Una de las primeras cuestiones que surgen desde esta perspectiva es la relación entre la formación de capacidades individuales y las condiciones institucionales que permiten desarrollarlas. En el ámbito nacional, la investigación psicológica se desenvuelve en un contexto caracterizado por crecientes exigencias de productividad, especialización, actualización metodológica y participación en redes científicas. Publicar resultados, obtener financiamiento, participar en congresos y construir una trayectoria académica reconocida forman parte de las responsabilidades de quienes aspiramos a consolidarnos como investigadores. Sin embargo, estas exigencias plantean una pregunta fundamental: ¿hasta qué punto las instituciones ofrecen las condiciones necesarias para que dichas capacidades puedan desarrollarse como parte de una comunidad científica y no solamente como esfuerzos individuales?

Esta interrogante adquiere particular relevancia cuando observamos que la especialización del conocimiento, aun siendo indispensable para el avance científico, puede conducir a formas de aislamiento académico. La coexistencia de distintas perspectivas teóricas y metodológicas constituye una de las mayores riquezas de la Psicología, pero esa diversidad pierde parte de su potencial cuando no existen espacios suficientes para el diálogo, la confrontación fundamentada de ideas y la cons-



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

trucción de problemas compartidos. Para un investigador que comienza su trayectoria, incorporarse a un entorno académico fragmentado puede significar encontrar oportunidades de desarrollo dentro de grupos específicos, pero también dificultades para conocer otras líneas de investigación, establecer colaboraciones y participar en proyectos que trasciendan los límites de una especialidad.

Desde esta mirada, el problema no radica en la existencia de diferencias teóricas ni en la autonomía de los investigadores, sino en las posibilidades institucionales de convertir esa pluralidad en una fortaleza colectiva. Los problemas psicológicos contemporáneos difícilmente pueden comprenderse desde una sola perspectiva. Las transformaciones de los procesos educativos, las nuevas configuraciones de la vida social, las demandas de atención a la salud mental y los cambios introducidos por las tecnologías digitales y la inteligencia artificial requieren capacidades para establecer conexiones entre diferentes campos del conocimiento. En consecuencia, las nuevas generaciones necesitamos tanto oportunidades para profundizar en nuestras propias líneas de investigación como espacios de intercambio que permitan reconocer las contribuciones de otras tradiciones científicas.

El desarrollo de estas capacidades también depende de condiciones materiales y organizativas que no siempre reciben suficiente atención. Contar con infraestructura tecnológica actualizada, acceso a información científica, recursos para realizar estudios, espacios de trabajo colaborativo y mecanismos de acompañamiento académico constituye una parte esencial de la formación y consolidación de investigadores. Pero igualmente importante resulta participar en un ambiente institucional donde las iniciativas puedan discutirse colectivamente, los proyectos encuentren posibilidades de continuidad y las decisiones sobre el desarrollo de la investigación respondan a criterios académicos conocidos. Para quienes iniciamos nuestra trayectoria, estas condiciones influyen directamente en la posibilidad de construir proyectos sostenibles y contribuir al desarrollo científico de nuestra institución.

Otro aspecto fundamental es la relación que podemos establecer con quienes nos antecedieron. La experiencia de los investigadores con trayectorias

consolidadas constituye una fuente de aprendizaje que difícilmente puede sustituirse mediante la formación académica formal. En ella se encuentran conocimientos metodológicos, experiencias de organización científica, redes de colaboración y una comprensión histórica de los problemas que han orientado la investigación. Sin embargo, aprovechar este patrimonio requiere algo más que reconocer su existencia: demanda espacios de encuentro en los que sea posible compartir experiencias, discutir perspectivas y construir colaboraciones entre generaciones. La continuidad científica no supone reproducir sin cuestionamientos las tradiciones recibidas, del mismo modo que la innovación no exige desconocerlas. Ambas encuentran mayores posibilidades cuando existe una comunidad académica capaz de sostener un diálogo crítico entre su experiencia acumulada y las nuevas preguntas que surgen.

En este escenario, las tecnologías emergentes y los principios de la ciencia abierta representan oportunidades especialmente relevantes para quienes desarrollamos nuestras trayectorias en el contexto contemporáneo. El acceso a repositorios científicos, las herramientas digitales de análisis, la circulación abierta de resultados y las nuevas posibilidades de colaboración permiten imaginar formas de investigación menos dependientes del aislamiento de los grupos y más orientadas al intercambio de conocimiento. No obstante, su aprovechamiento requiere políticas institucionales que faciliten el acceso equitativo a estos recursos, promuevan su uso responsable y permitan integrar las nuevas capacidades tecnológicas con el patrimonio científico previamente construido.

El presente volumen ofrece elementos para comprender el escenario en el que estas inquietudes adquieren sentido. A través de sus capítulos, el lector encontrará una reconstrucción de los procesos que dieron origen a la investigación en Psicología en Iztacala, de los proyectos que contribuyeron a su consolidación, de las tensiones institucionales que condicionaron su desarrollo y de las experiencias que han permitido mantener vivas determinadas tradiciones y comunidades científicas. Se trata de una historia que no puede reducirse a una sucesión de logros ni a un inventario de conflictos. Su importancia radica en mostrar cómo las decisio-

nes académicas, las formas de organización y las relaciones entre investigadores han influido en las posibilidades de construir y sostener proyectos de producción de conocimiento.

Para quienes pertenecemos a una nueva generación de investigadores, esta reconstrucción tiene un valor particular. Nos permite comprender que las condiciones académicas que encontramos al incorporarnos a la institución no surgieron espontáneamente, sino que son resultado de procesos históricos, decisiones colectivas e individuales, esfuerzos de consolidación y momentos de ruptura. Conocer esta trayectoria amplía nuestra comprensión del presente y nos permite reconocer tanto las capacidades científicas disponibles como los desafíos que debemos enfrentar para desarrollar nuestras propias contribuciones. La memoria institucional deja entonces de ser únicamente una referencia al pasado y se convierte en un recurso para pensar críticamente nuestras posibilidades de actuación.

Una de las aportaciones centrales de este libro consiste precisamente en plantear la necesidad de transitar de una investigación sostenida principalmente por iniciativas individuales hacia la construcción de un ecosistema institucional de producción de conocimiento. Desde la perspectiva de un investigador joven, esta propuesta adquiere un sentido concreto: significa aspirar a formar parte de una comunidad en la que existan oportunidades de colaboración, intercambio metodológico, formación continua y participación en proyectos compartidos, sin que ello implique renunciar a la autonomía intelectual ni a la diversidad de perspectivas. Significa también contar con condiciones para que las capacidades adquiridas puedan traducirse en contribuciones científicas duraderas, vinculadas con los problemas que enfrenta la sociedad mexicana.

El desafío no consiste solamente en abrir espacios para nuevas generaciones de investigadores, sino en construir un entorno académico que permita desarrollar plenamente sus capacidades. La incorporación a una institución con una historia científica tan significativa como la de Iztacala representa una

oportunidad, pero esa oportunidad adquiere verdadero alcance cuando existen condiciones para aprender de su experiencia, cuestionar sus prácticas, establecer nuevas colaboraciones y participar activamente en la construcción de su futuro. La renovación de la investigación, desde esta perspectiva, no depende exclusivamente de la llegada de nuevos académicos, sino de la posibilidad de integrar sus capacidades, iniciativas y perspectivas a un proyecto institucional que reconozca la riqueza de su historia y permanezca abierto a su transformación.

Este libro invita a mirar la investigación en Psicología desde esa doble responsabilidad: comprender el camino recorrido y participar en la construcción de los horizontes que todavía están por definirse. Para quienes comenzamos o consolidamos nuestras trayectorias científicas en la FES Iztacala, su lectura representa una oportunidad para reconocer que investigar no significa únicamente construir una carrera académica individual, sino también contribuir al fortalecimiento de una comunidad capaz de producir conocimiento, compartirlo y ponerlo al servicio de la sociedad. El futuro de la investigación psicológica dependerá, en buena medida, de nuestra capacidad colectiva para transformar el patrimonio científico recibido en nuevas posibilidades de creación, colaboración e innovación.

Invito a estudiantes, docentes, investigadores y a toda la comunidad universitaria a recorrer las páginas de este libro con una mirada crítica y abierta al diálogo. Su lectura no solo permite conocer la historia de la investigación en Psicología en la FES Iztacala, sino también comprender los desafíos y las oportunidades que enfrentamos quienes aspiramos a construir nuevas trayectorias científicas. Más que una mirada al pasado, esta obra constituye una invitación a reflexionar sobre el presente y a participar colectivamente en la construcción del futuro de la investigación en nuestra Facultad.

José Manuel Sánchez Sordo
Octubre, 2026



Investigación, institución y memoria: encuadre para una lectura crítica

Research, Institution, and Memory: A Framework for a Critical Reading

Arturo Silva-Rodríguez



Glosa editorial

Este capítulo 0 establece el encuadre conceptual, institucional y epistemológico desde el cual se analiza la investigación en la carrera de Psicología y en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Más que introducir contenidos, el capítulo delimita el lugar desde el que se produce la reflexión y el alcance del análisis, situando la investigación como proyecto institucional, práctica colectiva y objeto de memoria académica.

Desde una perspectiva crítica, el capítulo articula dos niveles inseparables de análisis: el disciplinar, centrado en la Psicología como campo académico, y el institucional, referido a las políticas, estructuras y formas de gobierno de la FES-Iztacala que han condiciona-

do históricamente la investigación. Asimismo, explicita el posicionamiento epistemológico del compilador del libro, reconociendo la implicación en los procesos estudiados y reivindicando la memoria institucional como herramienta analítica.

El capítulo concibe la investigación no sólo como una práctica del presente, sino como una responsabilidad intergeneracional, cuyas condiciones de posibilidad inciden directamente en la formación, la producción de conocimiento y el futuro de la disciplina. Con ello, abre un marco de lectura crítica reflexiva que orienta el desarrollo del volumen.

Palabras clave: investigación universitaria, institución académica, memoria institucional, Psicología, responsabilidad intergeneracional

Editorial Note

Chapter 0 establishes the conceptual, institutional, and epistemological framework from which this volume examines research in the Psychology program and at the Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Rather than introducing content, the chapter defines the standpoint of the analysis and its scope, framing research as an institutional project, a collective practice, and an object of academic memory.

From a critical perspective, the chapter articulates two inseparable levels of analysis: the disciplinary level, focused on Psychology as an academic field, and the institutional level, addressing

the policies, structures, and forms of governance that have historically shaped research at FES-Iztacala. It also makes explicit the author's epistemological position, acknowledging involvement in the processes under study and reclaiming institutional memory as an analytical tool.

Research is thus understood not only as a present academic practice but as an intergenerational responsibility, whose conditions directly affect training, knowledge production, and the future of the discipline. In this way, the chapter opens a critical reading framework for the volume as a whole.

Keywords: university research, academic institution, institutional memory, Psychology, intergenerational responsibility

Índice de contenido

- 0.1 Introducción, 40
- 0.2 La conmemoración como punto de inflexión crítico, 40
- 0.3 La investigación como proyecto institucional en la universidad pública, 41
- 0.4 Psicología y FES-Iztacala: doble nivel de análisis, 42
- 0.5 Hablar desde dentro: posición epistemológica, reflexividad y memoria institucional, 43
- 0.6 Estructura y lógica de este volumen, 44
- 0.7 Epílogo: La investigación como responsabilidad intergeneracional, 44



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. y Guarneros-Reyes, E. (2026). Investigación, institución y memoria: encuadre para una lectura crítica. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 38–45). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c00>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

“Investigar es también hacerse responsable de la historia que lo hizo posible.”

0.1 Introducción

El Capítulo 0 establece el *encuadre desde el cual se construye la reflexión de este volumen*. Más que introducir contenidos o anticipar conclusiones, su propósito es:

- *delimitar el lugar desde el que se habla y el alcance de lo que se analiza, haciendo explícitas las decisiones conceptuales y epistemológicas que orientan el conjunto del libro.*

El interés se centra en comprender cómo la investigación ha sido concebida, organizada y sostenida —o fragmentada— en el contexto institucional de la FES-Iztacala.

Este capítulo parte del supuesto de que comprender la investigación en la carrera de Psicología exige articular dos niveles inseparables de análisis.

- *Por un lado, el nivel disciplinar, en el que la investigación adquiere rasgos propios en el seno de la Psicología como campo académico.*
- *Por otro, el nivel institucional, en el que las políticas, estructuras y formas de gobierno de la FES-Iztacala condicionan de manera decisiva sus posibilidades de desarrollo.*

Finalmente, el Capítulo 0 establece el posicionamiento epistemológico desde el cual se produce el análisis, reconociendo la implicación de los autores en los pro-

cesos estudiados y reivindicando la memoria institucional como herramienta analítica.

Con este marco, el capítulo abre un *horizonte de lectura* que permite comprender la trayectoria de la investigación no como una suma de iniciativas aisladas, sino como el resultado de procesos institucionales históricamente situados.

0.2 La conmemoración como punto de inflexión crítico

La conmemoración de los cincuenta años de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala da lugar a una colección de volúmenes destinados a examinar, desde distintas perspectivas, la trayectoria académica de la disciplina. Este libro forma parte de ese proyecto editorial más amplio y asume una delimitación clara y explícita: abordar exclusivamente la historia, las transformaciones y los desafíos de la investigación en la carrera de Psicología y en la FES-Iztacala como institución.

Desde esta perspectiva, la conmemoración de los cincuenta años no se asume como un ejercicio celebratorio, sino como una oportunidad crítica para revisar la trayectoria particular de la investigación en Psicología. El interés central del libro es reconstruir cómo se concibió, organizó y sostuvo la investigación a lo largo de

cinco décadas, así como identificar los procesos institucionales que favorecieron su desarrollo y aquellos que contribuyeron a su fragmentación.

El foco del análisis se sitúa, de manera deliberada, en dos niveles estrechamente articulados. El primero es el de la carrera de Psicología, entendida como espacio disciplinar en el que la investigación adquirió formas específicas de organización, articulación con la docencia y formación de investigadores. El segundo es el de la FES-Iztacala como institución, cuyas políticas, estructuras y decisiones han condicionado de manera decisiva las posibilidades de construir y sostener un ecosistema de investigación.

El libro no busca extrapolar sus conclusiones a la universidad pública en general ni ofrecer modelos universales. Su aporte reside en el análisis de un caso institucional situado, cuya especificidad permite comprender con mayor precisión los procesos que han configurado la investigación como práctica universitaria. Esta delimitación constituye una fortaleza epistemológica, en la medida en que permite un análisis históricamente informado y conceptualmente riguroso.

Asumir la conmemoración desde este enfoque implica reconocer que la investigación no es un componente accesorio de la historia de la carrera, sino uno de sus núcleos más sensibles. La manera en que se ha concebido y organizado la investigación ha tenido efectos directos sobre la formación académica, la construcción de comunidades científicas y la producción de conocimiento en Psicología.

Este volumen se propone, así, contribuir a la conmemoración de los cincuenta años de la carrera de Psicología mediante un ejercicio de memoria crítica centrado exclusivamente en la investigación. Más que cerrar un ciclo, el aniversario se concibe aquí como un punto de apertura para repensar las condiciones institucionales que permitirán sostener la investigación como práctica colectiva en los años por venir.

0.3 La investigación como proyecto institucional en la universidad pública

La investigación universitaria no puede comprenderse adecuadamente si se le concibe como una suma de iniciativas individuales o como un atributo personal de quienes la practican. En el contexto de la uni-

versidad pública, y de manera específica en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, la investigación ha sido —y sigue siendo— un proyecto institucional, condicionado por políticas académicas, estructuras organizacionales y formas de gobierno universitario que definen sus posibilidades reales de desarrollo.

Este volumen parte de una premisa fundamental: la investigación no existe al margen de la institución que la alberga. Su organización, continuidad y sentido dependen de decisiones colectivas que trascienden la voluntad de los investigadores. Por ello, el análisis que se propone no se centra en trayectorias individuales ni en la evaluación de productos específicos, sino en las condiciones institucionales que han permitido —o han obstaculizado— la construcción de un ecosistema de investigación en la FES-Iztacala.

En la historia de la carrera de Psicología, la investigación fue concebida originalmente como un componente estructurante del proyecto académico.

- *No se trataba únicamente de generar conocimiento, sino de articular la producción científica con la formación de estudiantes y con la consolidación de comunidades académicas.*

Esta concepción institucional implicaba reconocer que investigar requiere tiempo, espacios colectivos, continuidad organizacional y políticas que garanticen la reproducción del trabajo académico más allá de coyunturas administrativas.

Sin embargo, a lo largo de las décadas, esta visión se fue transformando. La investigación comenzó a reconfigurarse:

- *bajo lógicas que privilegiaron la evaluación individual,*
- *la fragmentación de los colectivos*
- *y la subordinación de los proyectos académicos a criterios administrativos.*

Estas transformaciones no afectaron únicamente a la Psicología, pero adquirieron en ella características específicas que este libro se propone analizar con detenimiento.

Entender la investigación como proyecto institucional implica, además, reconocer que su debilitamiento no es resultado de una supuesta falta de compromiso académico, sino de la erosión progresiva de las

condiciones que la sostienen. Cuando la institución deja de asumir la investigación como responsabilidad colectiva,
— *ésta no desaparece, pero se atomiza, se precariza — y pierde su capacidad formativa y articuladora.*

En el caso de la FES-Iztacala, la investigación en Psicología ha estado atravesada por tensiones persistentes entre el proyecto académico y las formas de gestión institucional. Estas tensiones han redefinido el lugar de la investigación dentro de la carrera y han generado una brecha creciente entre el discurso normativo que la reconoce como función sustantiva y las prácticas institucionales que dificultan su sostenimiento.

Este apartado establece, así, el marco conceptual desde el cual se analizarán los capítulos siguientes.
— *Al concebir la investigación como proyecto institucional, el libro desplaza la atención del desempeño individual hacia las estructuras, políticas y decisiones que configuran el quehacer investigativo.*

Esta perspectiva resulta indispensable para comprender la trayectoria de la investigación en la carrera de Psicología y para situar sus transformaciones en el contexto más amplio de la FES-Iztacala como institución universitaria.

0.4 Psicología y FES-Iztacala: doble nivel de análisis

El análisis de la investigación que se desarrolla en este volumen se construye a partir de un doble nivel claramente diferenciado y deliberadamente articulado. Por un lado, se examina la trayectoria de la investigación en la carrera de Psicología, entendida como espacio disciplinar con una historia, dinámicas y problemáticas específicas. Por otro, se sitúa ese análisis en el marco más amplio de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, como institución universitaria cuyas políticas, estructuras y formas de gobierno han condicionado de manera decisiva las posibilidades de investigación.

Esta distinción resulta fundamental para evitar dos reduccionismos frecuentes.

1. El primero consiste en explicar los problemas de la investigación exclusivamente a partir de factores internos a la disciplina, como si las transformaciones observadas fueran consecuencia directa de debates teóricos, orientaciones metodológicas o

decisiones curriculares propias de la Psicología.
2. El segundo reduccionismo opera en sentido inverso: diluir las particularidades disciplinarias en un análisis institucional general que pierde de vista las formas concretas en que la investigación se organiza y se practica en un campo específico.

El enfoque adoptado en este libro busca superar ambos límites. La carrera de Psicología se analiza como un caso situado, en el que la investigación adquirió modalidades particulares de organización, articulación con la formación académica y construcción de comunidades científicas. Estas modalidades no pueden comprenderse sin atender a las condiciones institucionales que las hicieron posibles, pero tampoco pueden explicarse únicamente a partir de ellas.

Al mismo tiempo, la FES-Iztacala se considera no como un telón de fondo abstracto, sino como una estructura institucional activa, cuyas decisiones han incidido directamente en la investigación: la definición de políticas académicas, la asignación de recursos, la organización del trabajo académico y los criterios de evaluación. En este sentido, el análisis institucional no se plantea como un ejercicio externo a la disciplina, sino como una dimensión constitutiva de su historia investigativa.

Este doble nivel de análisis permite comprender por qué ciertos procesos observados en la investigación en Psicología no son excepcionales ni accidentales, sino expresión local de dinámicas institucionales más amplias. Al mismo tiempo, muestra cómo esas dinámicas adquieren formas específicas cuando se encarnan en una disciplina concreta, con tradiciones, actores y trayectorias propias.

El libro se estructura de tal manera que este doble enfoque se despliega progresivamente. Las primeras partes se concentran en la investigación en Psicología, reconstruyendo sus orígenes, rupturas y procesos de fragmentación. Posteriormente, el análisis se amplía hacia la FES-Iztacala como institución, formulando una reflexión de alcance más general sobre la paradoja de producir conocimiento sin un ecosistema de investigación plenamente articulado.

Al explicitar este doble nivel desde el inicio, el volumen delimita con claridad su alcance y evita interpretaciones equívocas. El lector no encontrará aquí una historia general de la Psicología ni un diagnóstico exhaustivo de la investigación universitaria en abstracto. Encontrará,

en cambio, un análisis riguroso de la investigación en la carrera de Psicología, situado en el marco institucional específico de la FES-Iztacala, cuya finalidad es comprender cómo se configuran —y se desconfiguran— los proyectos de investigación en la universidad pública.

0.5 Hablar desde dentro: posición epistemológica, reflexividad y memoria institucional

El análisis que desarrollo en este volumen se construye desde una posición epistemológica explícitamente situada. No escribo desde una mirada externa ni desde una reconstrucción retrospectiva elaborada a distancia, sino desde una participación directa y sostenida en los procesos de investigación que analizo. Asumo esta posición no como un privilegio ni como una fuente de autoridad moral, sino como una condición ineludible para comprender de manera rigurosa la trayectoria de la investigación en la carrera de Psicología y en la FES-Iztacala.

He sido parte activa de los procesos que examino: participé en proyectos académicos, contribuí a la creación y consolidación de espacios de investigación, formé estudiantes y trabajé en colectivos académicos que buscaron sostener la investigación como práctica universitaria. Esa implicación me permitió conocer de primera mano las tensiones, contradicciones y límites que han atravesado la vida institucional de la investigación. Al mismo tiempo, me obliga a someter mis propias prácticas y decisiones a un ejercicio de reflexión crítica.

Desde esta perspectiva, rechazo la idea de una neutralidad entendida como exterioridad. En el análisis de instituciones universitarias, esa neutralidad suele operar como una ficción epistemológica que oculta los lugares desde los cuales se produce el conocimiento y las relaciones de poder que lo atraviesan. Hacer explícita mi posición no debilita el análisis; por el contrario, lo expone a un escrutinio más riguroso, al permitir que el lector identifique las condiciones desde las cuales se formula la interpretación.

La reflexividad que asumo no se reduce a la introspección personal. La concibo como una práctica epistemológica orientada a interrogar los supuestos teóricos, las categorías analíticas y las decisiones académicas que han guiado mi propio trabajo a lo

largo del tiempo. Hablar desde dentro no elimina la distancia analítica; la vuelve más exigente, en la medida en que me obliga a confrontar no sólo las políticas y estructuras institucionales, sino también mis responsabilidades como académico que ha formado parte de ellas.

Este enfoque parte de la convicción de que, cuando el objeto de análisis es la investigación universitaria, la separación rígida entre sujeto y objeto resulta insostenible. No es posible analizar la investigación como proyecto institucional sin reconocer que quienes producimos ese análisis somos parte del mismo entramado que estudiamos. Negar esta condición no garantiza mayor objetividad; al contrario, limita la comprensión de los procesos que se pretende explicar.

En este marco, la noción de memoria institucional ocupa un lugar central en mi análisis. No me refiero a una suma de recuerdos personales ni a una cronología administrativa, sino a una construcción analítica que articula experiencia, documentos, prácticas y decisiones para comprender cómo se ha configurado —y en ciertos momentos desconfigurado— la investigación en la carrera de Psicología. La memoria institucional me permite identificar continuidades, rupturas y silencios que rara vez aparecen en los relatos oficiales.

Asumir esta posición epistemológica resulta especialmente relevante en el contexto de la conmemoración de los cincuenta años de la carrera de Psicología. Hablar desde dentro, en este marco, no significa defender a la institución ni condenarla de antemano, sino asumir la responsabilidad académica de someterla a un análisis crítico informado. La conmemoración se convierte así en una oportunidad para producir conocimiento reflexivo sobre la investigación, orientado no a legitimar el pasado, sino a comprender las condiciones institucionales que han definido su desarrollo y que condicionan su futuro.

Este apartado establece, en consecuencia, el fundamento epistemológico de este volumen. Al asumir una posición situada, reflexiva y anclada en la memoria institucional, me propongo contribuir a una comprensión más profunda de la investigación en la carrera de Psicología y en la FES-Iztacala, entendida como una prác-

tica colectiva cuya viabilidad depende de decisiones institucionales históricamente determinadas.

0.6 Estructura y lógica de este volumen

Este volumen se organiza a partir de una lógica analítica orientada a examinar, de manera sistemática y situada, la investigación en la carrera de Psicología y en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. La estructura del libro no responde a un criterio cronológico exhaustivo ni a una división temática convencional, sino a la necesidad de reconstruir procesos institucionales, identificar rupturas históricas y comprender las condiciones que han configurado la investigación como práctica universitaria.

El libro se articula en cuatro partes, cada una con una función específica dentro del argumento general.

La Parte I se dedica a reconstruir los orígenes y el proceso de consolidación inicial de la investigación, atendiendo a las decisiones académicas e institucionales que le dieron forma en sus etapas fundacionales dentro de la carrera de Psicología. En esta sección se analizan las concepciones de investigación que orientaron el proyecto académico inicial y las condiciones que hicieron posible su institucionalización disciplinar.

La Parte II aborda la crisis y fragmentación de la investigación en la carrera de Psicología. Los capítulos que la integran examinan las rupturas institucionales, los desplazamientos del proyecto académico y los procesos que condujeron al giro atomista de la investigación. Este bloque ofrece un diagnóstico centrado exclusivamente en la Psicología, que permite comprender cómo se erosionaron las condiciones colectivas de producción de conocimiento en la disciplina.

La Parte III sitúa deliberadamente el análisis en un nivel institucional específico: la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Su propósito es trascender el diagnóstico de las rupturas y tensiones históricas para examinar las condiciones que permitirían reconstruir la investigación como un proyecto académico colectivo, articulado y sostenible. Desde esta perspectiva, el capítulo 7 aborda la paradoja de producir conocimiento sin un ecosistema institucional de investigación; el

capítulo 8 propone lineamientos para su reinversión institucional; y el capítulo 9 examina el relevo generacional como una oportunidad para conservar, transformar y proyectar hacia el futuro la herencia científica acumulada. En conjunto, estos capítulos desplazan la reflexión desde los problemas de fragmentación institucional hacia la construcción de horizontes de transformación, colocando en el centro la responsabilidad colectiva, la planeación académica de largo plazo y la articulación de capacidades científicas. El alcance de esta parte es explícitamente institucional, circunscrito a la FES Iztacala.

Finalmente, la Parte IV regresa al ámbito de la Psicología para presentar experiencias concretas de investigación sostenidas en el tiempo. Estos capítulos muestran prácticas académicas que han logrado articular investigación, formación y producción de conocimiento dentro de la carrera de Psicología en la FES-Iztacala, incluso en contextos institucionales adversos. Con ello, el libro cierra con evidencia empírica de que la investigación como práctica colectiva es posible cuando se sostienen determinadas condiciones académicas.

La lógica que articula estas cuatro partes responde a una concepción de la investigación como proyecto institucional cuya comprensión exige articular niveles disciplinarios e institucionales sin confundirlos. La estructura del volumen busca acompañar al lector en ese recorrido analítico, manteniendo siempre la claridad sobre el alcance específico de cada parte y evitando generalizaciones que excedan el caso de la FES-Iztacala.

0.7 Epílogo: La investigación como responsabilidad intergeneracional

La historia de la investigación en la carrera de Psicología de la FES Iztacala, reconstruida críticamente en este volumen, muestra que la producción de conocimiento no puede comprenderse únicamente a partir de las contribuciones individuales de sus investigadores ni de los resultados científicos alcanzados. Su desarrollo ha estado vinculado con las condiciones institucionales que permitieron construir proyectos colectivos, formar comunidades académicas, consolidar líneas de investigación y transmitir conocimientos entre generaciones. También ha estado marcado por decisiones, rupturas y procesos de desarticulación que limitaron la continuidad de algunos proyectos científicos.

Los capítulos de este volumen reconstruyen una trayectoria atravesada por esfuerzos de organización colectiva, conflictos entre proyectos académicos y decisiones administrativas, así como procesos de fragmentación que debilitaron una visión compartida de la investigación. Esta lectura permite comprender cómo determinadas formas de organización, ejercicio del poder y conducción institucional favorecieron o dificultaron la consolidación de capacidades científicas. La investigación aparece, así, no solamente como actividad académica, sino como expresión de las relaciones entre conocimiento, institución y gobierno universitario.

Uno de los planteamientos centrales es la necesidad de distinguir entre la capacidad individual para producir conocimiento y la capacidad institucional para articular, sostener y proyectar colectivamente esa producción. La existencia de investigadores productivos y proyectos relevantes no garantiza, por sí misma, un ecosistema institucional de investigación. Este requiere políticas académicas, estructuras de colaboración, mecanismos de coordinación y decisiones de largo plazo que transformen los esfuerzos individuales en capacidades científicas colectivas.

En este contexto, el relevo generacional adquiere una importancia estratégica. La incorporación de nuevas generaciones de profesores-investigadores no debería reducirse a la sustitución administrativa de plazas ni depender de prioridades coyunturales. Constituye una oportunidad para conservar la herencia científica construida durante cinco décadas, transformar las capacidades existentes y abrir nuevos horizontes de investigación. Esta responsabilidad exige decisiones transparentes, colegiadas y académicamente fundamentadas, orientadas por un proyecto institucional de desarrollo científico.

La responsabilidad intergeneracional no significa reproducir indefinidamente las líneas de investigación existentes. Implica preservar el patrimonio científico valioso, someterlo a revisión crítica y reconocer las posibilidades de innovación que aportan las nuevas generaciones. La colaboración entre investigadores de distintas trayecto-

rias y las prácticas de ciencia abierta pueden favorecer la conservación, transmisión y transformación del conocimiento acumulado, evitando que este desaparezca con quienes contribuyeron a construirlo.

La conmemoración de los cincuenta años de Psicología representa, por ello, una oportunidad para interrogar las decisiones que configuraron el presente y preguntarnos qué condiciones institucionales debemos construir para sostener la investigación como proyecto colectivo, interdisciplinario y duradero. El desafío consiste en transformar la memoria histórica en criterios que orienten las decisiones futuras.

Este volumen no pretende clausurar la interpretación del pasado ni establecer un modelo definitivo de desarrollo científico. Su contribución consiste en reconstruir una memoria crítica que permita reconocer el patrimonio acumulado, comprender las condiciones que limitaron su articulación y abrir una deliberación académica sobre la reinversión institucional de la investigación.

La pregunta que atraviesa sus páginas no se agota en cómo surgió, se consolidó o se fragmentó la investigación en Psicología, sino que se proyecta hacia una cuestión fundamental: cómo transformar cincuenta años de experiencia científica, con sus logros, rupturas y aprendizajes, en las condiciones necesarias para construir un ecosistema institucional de investigación que trascienda las trayectorias individuales y los periodos administrativos.

Desde esta perspectiva, la investigación constituye una responsabilidad colectiva e intergeneracional. Su futuro dependerá tanto del conocimiento que produzcan las nuevas generaciones como de las decisiones institucionales que se tomen hoy.

La herencia científica no se preserva únicamente recordando lo construido, sino creando las condiciones para que las generaciones futuras puedan continuarlo, cuestionarlo, transformarlo y proyectarlo hacia nuevos horizontes de conocimiento.



PARTE I

Orígenes y procesos de consolidación de la investigación

Parte I

La primera parte de este libro se propone reconstruir los orígenes y los procesos iniciales de consolidación de la investigación como práctica académica e institucional. No se trata de una reconstrucción meramente cronológica, sino de un ejercicio de memoria crítica que permite comprender cómo la investigación se convirtió en un eje estratégico para la transformación del proyecto académico.

Los capítulos que integran esta parte sitúan el surgimiento de la investigación en un momento histórico en el que las decisiones institucionales y los proyectos colectivos comenzaron a redefinir la identidad académica de la entonces ENEP-Iztacala. En este contexto, la investigación no aparece como una actividad complementaria, sino como un factor estructurante que posibilitó cambios de gran calado en la vida institucional.

El primer capítulo, *Política de desarrollo académico institucional. La investigación: de Escuela a Facultad*, de Felipe Tí-rado Segura, ofrece una lectura en la que la consolidación de la investigación en la carrera de Psicología ocupa un lugar central. El texto muestra cómo el fortalecimiento sistemático de la investigación fue un elemento clave para que la ENEP-Iztacala transformara su personalidad académica dentro de la UNAM y alcanzara el estatus de Facultad. Este cambio no fue meramente nominal, sino que abrió un horizonte académico sustantivo, particularmente la posibilidad de impartir estudios de doctorado, con lo cual se crearon condiciones inéditas para profundizar y consolidar aún más la investigación como proyecto institucional.

Desde esta perspectiva, la investigación en Psicología no sólo acompañó el tránsito de Escuela a Facultad, sino que

fue uno de los pilares que lo hicieron posible, al dotar a la institución de legitimidad académica, capacidad formativa avanzada y proyección científica. El capítulo permite comprender cómo la política de desarrollo académico y la investigación se articularon en un proceso de transformación institucional de largo alcance.

El segundo capítulo, *El proyecto troncal: El origen de la investigación en Psicología*, de Arturo Silva Rodríguez y Esperanza Guarneros Reyes, se sitúa en el plano disciplinar para reconstruir los fundamentos del proyecto que dio origen a la investigación en la carrera de Psicología. A partir del análisis del proyecto troncal, el capítulo muestra cómo se concibió la investigación como parte constitutiva de la formación académica, estableciendo las bases conceptuales y organizativas que permitirían su posterior consolidación.

En conjunto, esta parte articula dos niveles complementarios: el institucional, donde la investigación en Psicología contribuye decisivamente a la transformación de la ENEP-Iztacala en Facultad, y el disciplinar, donde se delinean los principios que dieron forma a la investigación como práctica académica. Esta articulación resulta fundamental para comprender tanto el alcance de los procesos de consolidación inicial como las tensiones y desafíos que se abordarán en las partes siguientes del libro.

La Parte I establece así un punto de partida indispensable: muestra que la investigación en Psicología fue un motor de transformación institucional, capaz de redefinir el proyecto académico y abrir nuevas posibilidades de formación avanzada y producción de conocimiento.



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

CAPÍTULO 1

Política de desarrollo académico institucional.

La investigación: de Escuela a Facultad

Institutional Academic Development Policy: Research from School to Faculty

FELIPE TIRADO-SEGURA



Nota del autor del capítulo

La presente contribución se ofrece como un texto libre e independiente, elaborado a partir de mis propios criterios, experiencias y reflexiones académicas. Su contenido no representa ni compromete la línea editorial general de este libro, ni necesariamente coincide con los diversos enfoques, opiniones o planteamientos expresados por otros autores y autoras que integran este volumen.

Asimismo, debido a que este capítulo desarrolla la narrativa de un período relevante en la historia institucional de Iztacala, particularmente el proceso de transformación de Escuela a Facultad, existe la posibilidad de que sea solicitado para su reproducción en otros documentos editoriales relacionados con la historia del plantel. En tal caso, dicha reproducción se realizará únicamente previo consentimiento expreso del autor y quedará condicionada a la referencia explícita de la fuente original de su primera publicación, que corresponde a este libro conmemorativo.



Como citar APA 7th

Tirado-Segura F. (2026). Política de desarrollo académico institucional. La investigación: de Escuela a Facultad. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 48–65). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c01>



Composición de la imagen:

Valentín Moreno Colín

Glosa editorial

En este capítulo Felipe Tirado reconstruye, desde una mirada situada y reflexiva, el proceso mediante el cual la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala se transformó en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Más que una crónica administrativa, el texto ofrece una lectura profunda de las decisiones académicas, políticas y éticas que permitieron consolidar un proyecto institucional sustentado en la investigación como eje estructurante del desarrollo universitario.

A partir de la experiencia directa de su autor en distintos niveles de responsabilidad académica y de gobierno, se analizan las tensiones propias de una institución periférica, las resistencias internas, las re-

formas universitarias de gran calado y las estrategias de gobernanza basadas en el consenso, la exigencia académica y la rendición de cuentas. La investigación emerge aquí no como un complemento de la docencia, sino como el dispositivo central que permitió elevar los estándares académicos, fortalecer la planta docente, acceder al posgrado de alto nivel y, finalmente, alcanzar el estatus de facultad.

El capítulo aporta así una reflexión valiosa sobre cómo las universidades públicas pueden construir rutas propias de transformación institucional cuando articulan visión académica, liderazgo legítimo y compromiso colectivo con el conocimiento.

Palabras clave: Transformación institucional, investigación universitaria, gobernanza académica, desarrollo académico, políticas universitarias, memoria institucional

Editorial Note

In this chapter, Felipe Tirado reconstructs, from a situated and reflective perspective, the process through which the then National School of Professional Studies Iztacala was transformed into the Faculty of Higher Studies Iztacala. More than an administrative chronicle, the text offers an in-depth reading of the academic, political, and ethical decisions that made it possible to consolidate an institutional project grounded in research as the structuring axis of university development.

Drawing on the author's direct experience in multiple academic and governance roles, the chapter examines the challenges of institutional marginality, internal resistance, major univer-

sity reforms, and governance strategies based on consensus, academic rigor, and accountability. Research is presented not as an ancillary function of teaching, but as the core mechanism through which academic standards were raised, faculty development was strengthened, doctoral programs were consolidated, and faculty status was ultimately achieved.

The chapter contributes a critical perspective on how public universities can pursue meaningful institutional transformation by aligning academic vision, legitimate leadership, and collective commitment to knowledge production.

Palabras clave: Institutional transformation, university research, academic governance, academic development, university policies, institutional memory

Índice de contenido

- 1.1 Introducción, 50
- 1.2 Los orígenes de Iztacala, 50
- 1.3 Las reformas de la Universidad, 51
- 1.4 La reforma del posgrado, 53
- 1.5 La formación en medicina, 53
- 1.6 Dirección de Iztacala: 1995- 2003, 54
- 1.7 La Investigación y el Consejo Técnico (1995 – 2003), 55
- 1.8 El Proyecto de la UBIPRO, 57
- 1.9 El Proyecto de la UBIMED, 58
- 1.10 La reconfiguración del Consejo Técnico, 60
- 1.11 Transformación de Escuela a Facultad, 61
- 1.12 Conclusión, 62
- 1.13 Referencias:, 64



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

*“Dirigir una institución es aprender día a día,
a decidir con otros y para otros.”*

1.1 Introducción

A manera de introducción, se presenta una narrativa histórica de la transformación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP Iztacala), a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En este ensayo se aborda desde las circunstancias históricas que me tocaron vivir, bajo la línea de la cognición situada y distribuida, planteada por el psicólogo Lev Vygotsky. Mis percepciones y formas de concebir se formaron a partir de contextos específicos, es decir, ante situaciones históricas que determinaron coyunturas particulares, las cuales definieron mi actuar.

Comenzaré desde las circunstancias específicas que dieron origen a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, para después narrar el proceso de cambio que dio lugar a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, a partir de diversas situaciones, y desde mi perspectiva. En los más de 45 años en que he trabajado en Iztacala, me han tocado vivir distintas funciones, primero como ayudante de profesor, posteriormente como profesor asociado, luego como profesor titular, y finalmente como profesor emérito de la Universidad, funciones que he cumplido durante los cerca de 50 años que he trabajado en la UNAM.

Pero también he tenido diversas responsabilidades académico-administrativas, como coordinador de la carrera de psicología, jefe del departamento de estu-

dios de posgrado, director de Iztacala por dos períodos consecutivos, y miembro de la Junta de Gobierno de la Universidad, lo que me ha permitido tener una amplia visión de nuestra Universidad. Durante mi segundo período como director, se logró la transformación de la ENEP Iztacala a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, por lo que narro este proceso centrado en una política de desarrollo académico institucional, que tuvo como motor de cambio a la investigación.

1.2 Los orígenes de Iztacala

Una fuente de legitimidad del Estado está en atender las demandas sociales de la población. Entre ellas está la educación, la cual tiene gran relevancia, en tanto constituye una fuente de desarrollo económico y cultural, que genera un patrimonio social, capital humano, da movilidad social, particularmente cierto en los sectores más empobrecidos de la población. Pero la educación tiene otra relevancia de enorme trascendencia, la formación de las personas, su fortalecimiento cognitivo y cultural que le capacitan para hacerse llegar una mejor calidad de vida.

En las décadas de los años cuarenta el 80% de la población en México era rural, a partir de los años cincuenta hubo importantes cambios demográficos en el país, dados por el crecimiento de la población y la intensa migración de zonas rurales a urbanas (Garza Villarreal, G. y Damián, A.1996). Para los años noventa el 71% ya vivía en ciudades, lo que hizo un país mayoritariamente urbano. El aumento de la población y la

concentración en ciudades generó grandes desafíos, entre ellos la creciente demanda de educación pública.

En 1967, en el examen para ingresar al bachillerato de la Universidad, de los 25 mil aspirantes, solo la mitad alcanzaron cupo. Los rechazados generaron un movimiento de autogestión, y formaron la Preparatoria Popular, la que exigió ser reconocida con derecho al pase automático a las licenciaturas. Frente a esta situación, agravada por la crisis política de 1968, se exacerbó las críticas al gobierno y generó una pérdida de legitimidad bajo un profundo cuestionamiento. Se resaltó la importancia de la educación como un derecho universal, y la necesidad impostergable de ofrecer oportunidades educativas a toda la población.

De aquí parte de las razones de la creación en 1971 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y en 1973 del Colegio de Bachilleres. Para poder incorporar a los egresados del CCH, se crearon las 5 Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), concebidas en un proceso de descentralización urbana, las que se ubicaron a unos 30 kilómetros al norte de Ciudad Universitaria.

Así, en marzo de 1975 entró en operación la ENEP Iztacala. Había una muy reducida disponibilidad para contratar una sólida planta académica, por lo que se tuvo que aceptar como profesores a todavía estudiantes universitarios, con poca formación. Cito el caso de la carrera de psicología que mejor conozco. Sobre un 80% de los profesores éramos tan sólo pasantes, se nos contrataba como ayudantes de profesor con 40 horas, contraviniendo la normatividad institucional, y dando lugar a los problemas correspondientes que afloraron con el tiempo. Estas circunstancias tan precarias representaron un gran reto, hubo situaciones muy difíciles, algunos ayudantes de profesor reticentes a titularse, rechazando la exigencia a hacerlo, hicieron como mecanismo de presión una huelga de hambre. Otros profesores demandaron la dispensa de grados por equivalencia.

En mi opinión, el problema de fondo estaba en el Consejo Técnico, que constituye el órgano colegiado de máxima autoridad de la dependencia, porque había integrantes del Consejo propensos a relajar las exigencias académicas, y se comprende, ya que preferían no exigir criterios que ellos no cumplían, iba contra sus propios intereses; lo que se evidenciaba en las exigencias para otorgar estímulos al desempeño (PRIDE),

oponiéndose a que se establecieran criterios que ellos no tenían, lo que era entendible pero no justificable. Esto, aunado a la improvisación y dificultades de la marginación propia de las unidades multidisciplinarias, que eran periféricas y lejanas al campus central, representaron de inicio un gran desafío, que requirió décadas de arduo trabajo por parte de toda la comunidad, para poder generar nuestro desarrollo y transformar Iztacala de una escuela, a una facultad.

1.3 Las reformas de la Universidad

A inicios de 1985 tomó posesión como Rector el Dr. Jorge Carpizo, quien presentó un documento intitulado: Fortaleza y debilidad de la UNAM, cuyos planteamientos fueron muy polémicos, despertó una inconformidad que generó un movimiento estudiantil contra las reformas planteadas y se realizó una huelga general en toda la Universidad, que demandaba concertar los cambios por consenso y no por mandato de las autoridades, huelga que concluyó hasta que se dio la aprobación para realizar un Congreso Universitario, donde se deliberara sobre las problemáticas y aprobaran por consenso los cambios requeridos.

El congreso se realizó hasta 5 años después, en 1990, ya bajo la Rectoría del Dr. José Sarukhán. Yo fui electo en Iztacala como uno de sus profesores representante ante el Congreso Universitario. La complejidad y multiplicidad de problemas citados eran desmedidos, y se integraron equipos de trabajo para atenderlos. Un profesor de la Facultad de Economía, Pablo Pascual Moncayo, quien formó parte de la generación de intelectuales que buscaron democratizar el país tras la crisis política de 1968 y fue diputado federal; nos convocó al grupo de profesores y estudiantes de las unidades multidisciplinarias (Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza), para hacernos comprender que compartíamos problemas comunes y específicos, lo que nos daba una identidad, la cual resaltó no era poca cosa, en tanto cerca de la mitad de los alumnos de licenciatura estaban en nuestras dependencias, lo cual configuraba una fuerza política para hacer valer la atención de los intereses y problemas propios de nuestras dependencias. Desde entonces comprendí la importancia de promover, fortalecer y preservar la integración de las unidades multidisciplinarias. Cuando asumí

la dirección de Iztacala me invitaron los directores a integrarme a la unión de las multidisciplinarias, la cual se ha preservado a lo largo de los años, y ha contribuido a que se tomen importantes disposiciones en la UNAM para fortalecer la equidad entre las dependencias universitarias.

Tiempo después del Congreso Universitario, la Rectoría concibió y promovió una serie de reformas muy relevantes, que se pusieron a la consideración y aprobación del Consejo Universitario, las cuales, a mi parecer, significaron grandes cambios: I) La creación de 5 Consejos Académicos de Área, integrados por las dependencias afines. II) La transformación del Reglamento General de Estudios de Posgrado, para crear programas integrados con la participación de todas las dependencias afines. III) La distribución de recursos financieros para la investigación por concursos abiertos, bajo el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), y el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME). IV) El Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico (PRIDE), para reconocer la labor de quienes realizan sus actividades de manera sobresaliente y mejorar sus salarios.

Estas 4 reformas dieron lugar a una reintegración de la Universidad con efectos trascendentes, al constituirse órganos colegiados interdependencias, con criterios y estándares de calidad académica consensuados, como ocurre en el caso del “PRIDE D” que es el estímulo más alto otorgado, en el que las comisiones correspondientes a cada Consejo, revisa y evalúa los casos propuestos por las dependencias, para dictaminar si se cumple con los criterios académicos acordados. Así, dependencias marginales como Iztacala, lograron articularse dentro de la nueva dinámica de la Universidad, y verse obligadas, pero también profundamente motivadas y fortalecidas, para reimpulsar su desarrollo académico.

Bajo este marco de reformas es cuando asumo la Dirección de la todavía Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, lo que marca las condiciones históricas que determinaron la coyuntura para concebir un plan de desarrollo académico institucional.

Dentro de las políticas de la Rectoría, se tenía por principio promover en los directores entrantes, el que concibieran y determinaran un Plan de Desarrollo con el personal académico administrativo de la dependencia, definiendo una misión, propósitos, objetivos, metas a alcanzar, e indicadores para evaluar la trayectoria del desempeño institucional en el transcurso del tiempo. Al concluir cada año escolar se hacía la reunión anual de seguimiento del Plan de Desarrollo con todos los integrantes del Consejo Académico Administrativo, la Secretaría Académica, la de Cuerpos Colegiados y Evaluación, la de Desarrollo Institucional y la Administrativa; más todos los jefes de carrera y división, acompañados con asistentes. En la reunión, cada unidad responsable exponía los indicadores de los logros alcanzados al pleno del Consejo, lo que conformó una disciplina sistemática de trabajo.

Esto constituyó la base para concebir políticas de desarrollo académico institucional. Se asumió y explicitó una gestión regulada bajo un Plan de desarrollo, que demandara una gestión de trabajo responsable y comprometido con el cumplimiento de los compromisos asumidos, en tiempo y forma, bajo una gestión transparente de rendición de cuentas, con el seguimiento de trayectorias sustentadas en indicadores del Plan de desarrollo, formándose así hábitos de trabajo.

De tiempo atrás ya se tenía en el horizonte, hacer la transición de Iztacala a una Facultad, era un paso fundamental dejar de estar acotados a la formación profesional, requeriíamos lograr las fortalezas para tener las competencias de formar estudiantes al más alto grado de la formación universitaria, el nivel de doctorado, que implica la formación de nuevos investigadores, y que por legislación confiere el estatus de Facultad. Ya la ENEP Cuautitlán había cambiado su estatus de escuela por el de facultad en julio de 1980, la ENEP Zaragoza también lo había logrado en mayo de 1993 su cambio a Facultad de Estudios Superiores. Implicaba un gran reto para Iztacala alcanzar este nivel, era obligado. La meta estaba claramente definida, fortalecer la planta académica para impulsar la investigación al más alto nivel, con estándares de acreditación internacional, de manera que pudié-

ramos obtener el reconocimiento institucional para formar nuevos investigadores, a partir de estar facultados a promover programas de doctorado, acreditados por el Consejo Universitario

1.4 La reforma del posgrado

Como mencioné, la formación de los Consejos Académicos de Área también fue en mi opinión un gran acierto, ya que ocasionó que la Universidad se rearticulara en nuevos órganos colegiados, de manera que se favorecieron las interrelaciones entre institutos, facultades, escuelas y centros. De este modo, en el Consejo de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, conocí al Dr. Georges Dreyfus, director del Instituto de Fisiología Celular. Con él conversé sobre la formación de los estudiantes de medicina en Iztacala, así como la preocupación de no poder incorporarnos en el posgrado del área de la salud. Le expresé mi inquietud de que los alumnos preferían quedar inscritos en la Facultad de Medicina, en tanto consideraban que en Iztacala y Zaragoza se obtenía una formación de menor calidad, por ello éramos su segunda opción; así, los mejores promedios y puntajes más altos en el examen de admisión, se quedaban en Ciudad Universitaria, creando un círculo vicioso en detrimento de nuestra calidad.

El Dr. Dreyfus manifestó que la planta académica era el fundamento de la formación de una universidad y de su prestigio. Expresó que los estudiantes de medicina en Ciudad Universitaria contaban con la ventaja de tener acceso a los institutos de Biomédicas, Fisiología Celular, Biología, Química; también a los Institutos de la Secretaría de Salud que se encuentran al sur de la ciudad, como Cardiología, Nutrición, Cancerología o Neurología, y muchos de sus investigadores eran profesores de la Facultad de Medicina.

Concluyó resaltando que la planta académica de toda universidad es la que define su calidad, que los alumnos puedan tener contacto con investigadores bien acreditados, era fundamental para una buena formación. Añadió, todos los procedimientos de vanguardia en medicina se sustentaban en investigación, en campos como la fisiología celular y la biotecnología se han generado y sustentado aportaciones que han revolucionado la concepción de la medicina. Le expresé que en Iztacala no teníamos ni un solo profesor

en medicina que fuera miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

1.5 La formación en medicina

Como mencioné, la formación de los Consejos Académicos de Área también fue en mi opinión un gran acierto, ya que ocasionó que la Universidad se rearticulara en nuevos órganos colegiados, de manera que se favorecieron las interrelaciones entre institutos, facultades, escuelas y centros. De este modo, en el Consejo de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, conocí al Dr. Georges Dreyfus, director del Instituto de Fisiología Celular. Con él conversé sobre la formación de los estudiantes de medicina en Iztacala, así como la preocupación de no poder incorporarnos en el posgrado del área de la salud. Le expresé mi inquietud de que los alumnos preferían quedar inscritos en la Facultad de Medicina, en tanto consideraban que en Iztacala y Zaragoza se obtenía una formación de menor calidad, por ello éramos su segunda opción; así, los mejores promedios y puntajes más altos en el examen de admisión, se quedaban en Ciudad Universitaria, creando un círculo vicioso en detrimento de nuestra calidad.

El Dr. Dreyfus manifestó que la planta académica era el fundamento de la formación de una universidad y de su prestigio. Expresó que los estudiantes de medicina en Ciudad Universitaria contaban con la ventaja de tener acceso a los institutos de Biomédicas, Fisiología Celular, Biología, Química; también a los Institutos de la Secretaría de Salud que se encuentran al sur de la ciudad, como Cardiología, Nutrición, Cancerología o Neurología, y muchos de sus investigadores eran profesores de la Facultad de Medicina.

Concluyó resaltando que la planta académica de toda universidad es la que define su calidad, que los alumnos puedan tener contacto con investigadores bien acreditados, era fundamental para una buena formación. Añadió, todos los procedimientos de vanguardia en medicina se sustentaban en investigación, en campos como la fisiología celular y la biotecnología se han generado y sustentado aportaciones que han revolucionado la concepción de la medicina. Le expresé que en Iztacala no teníamos ni un solo profesor en

medicina que fuera miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

1.6 Dirección de Iztacala: 1995- 2003

1.6.1 La crisis de inicio

En febrero de 1995 cuando fui designado director de la ENEP Iztacala, tan sólo dos meses después del llamado “error de diciembre”, estalló un problema que llevó al país a la insolvencia de pagos, dada la falta de reservas internacionales, lo que originó una de las crisis económicas más severas de nuestra historia. Al desplomarse la economía los bancos se declararon en quiebra técnica, y se requirió operar con el Fondo Bancario de Protección al Ahorro (FOBAPROA). La deuda privada de la banca pasó a ser pública, al comprar el gobierno la deuda de los bancos por 552,300 millones de pesos. Para ello, el presidente Bill Clinton solicitó al Congreso de los Estados Unidos, autorizar al Gobierno de México un crédito por 20 mil millones de dólares. El golpe financiero fue de tal magnitud, que repercutió a nivel internacional, y fue referido como “el efecto tequila”.

Así, dadas las circunstancias, sumidos en la gran crisis, ésta se tornó paradójicamente en una oportunidad para el desarrollo de Iztacala. Al tener que asumir el desafío de la falta de recursos, la crisis favoreció que se aceptaran condiciones de gran austeridad, en tanto todos comprendíamos bien la dimensión del problema, era incuestionable que se requerían hacer ahorros que implicaban grandes esfuerzos. Para ello los gastos se acotaron a los estrictamente indispensables. La austeridad nos llevó a requerir que hasta una fotocopia fuera cargada al presupuesto de la unidad responsable, sin que hubiera reclamos. De esta manera pudimos sortear la crisis.

La economía paulatinamente fue mejorando dados los efectos del Tratado de Libre Comercio. En sus primeros 5 años dinamizó la economía con la inversión extranjera directa que favoreció notablemente las exportaciones, se crearon cadenas de suministro articuladas al mercado internacional, y se generaron sobre 2.2 millones de empleos, lo que permitió para 1999 tener un crecimiento económico muy significativo. De manera que nosotros fuimos ganando solvencia, pero no relajamos la disciplina ganada, lo que permitió eventualmente ir generando ahorros que finalmente se volvieron impor-

tantes, de tal suerte que logramos formar un patrimonio que nos permitió planear y promover nuestro propio desarrollo, lo que constituyó un cambio decisivo en la dirección de Iztacala, al permitir concebir y determinar nuestras propias políticas.

Gracias a la capacidad de ahorro ganada, a lo largo de los 8 años de esta administración, se construyó la Unidad de Optometría, resolviendo su hacinamiento dentro de la CUSI y la urgente necesidad de aumentar la capacidad de aulas en el campus. Se edificó el Centro Cultural Iztacala, obteniendo la capacidad de un auditorio de dimensiones apropiadas a los requerimientos, así como áreas para promover actividades culturales. Se construyó un segundo piso en la clínica de Naucalpan para albergar la especialidad en ortodoncia. Se reforzó la estructura del edificio de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), lo que permitió la construcción de un tercer piso, para albergar un grupo amplio de investigadores de psicología. Para fortalecer la investigación, se otorgó un apoyo económico a todos los profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores; y para promover la investigación de jóvenes académicos y formación de nuevos grupos, se creó un fideicomiso denominado Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera (PAPCA), con 5 millones de pesos de entonces. Por último, en mi opinión la inversión más relevante, en tanto permitió concebir un programa propio de desarrollo basado en el fortalecimiento de la investigación de alto impacto académico, fue el financiamiento para la edificación de la Unidad de Investigación en Biomedicina (UBIMED), que estimo es uno de los proyectos más relevantes por las repercusiones académicas tan significativas para Iztacala, en tanto resolvió con creces nuestro problema para poder participar en los posgrados del área de la salud, y así atender la formación médica en todos los niveles académicos.

1.6.2 Profesores de carrera

En 1995 Iztacala contaba con una fortaleza, gracias a que durante la administración del Dr. Sergio Jara del Río (1982-1986), y las de la Dra. Arlette López Trujillo (1986-1995), obtuvo Iztacala el mayor número de plazas de carrera en toda la UNAM. En 1995 Iztacala contaba con 344 profesores de carrera de tiempo completo. Le seguían la Facultad de Medicina con 238, la Facultad de Química

con 218 y la de Ciencias con 210. En el área de investigación, el Instituto de Física tenía el mayor número de investigadores de tiempo completo con131, seguido por el de Investigaciones Filológicas con 105.

Si bien el número de profesores de carrera era una gran fortaleza, paradójicamente era una gran debilidad, porque de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, un profesor de carrera de tiempo completo se puede entender que tiene una función institucional principalmente como investigador y en segundo término como docente, en tanto está obligado a dar como máximo 18 horas de docencia semanales si es asociado, y 12 si es titular, en el entendido que las 22 o 28 horas restantes de su jornada de 40 horas, las destina al cumplimiento de otras actividades de desarrollo académico institucional, como la investigación, es decir, más de la mitad de su tiempo de trabajo. Por esto, paradójicamente el ser la entidad con el mayor número de profesores de carrera de toda la UNAM, constituía un gran desafío.

Considérese que Iztacala tenía para ese entonces sólo 8 miembros en el Sistema Nacional de Investigadores, equivalente al 2.3% de sus profesores de carrera; en tanto que la Facultad de Medicina, con menos profesores, tenía 87, equivalente al 36.5%, más de 10 veces que Iztacala. La Facultad de Química contaba con 84 (38.5%), y la de Ciencias 83 (39.5%). En el de Filológicas 63 (60%), muy por arriba de todas las Escuelas y Facultades. En el Instituto de Física el 132% eran miembros del SNI, más del 100%, en tanto también eran miembros muchos técnicos académicos (Agenda Estadística 1995 UNAM). Los valores en el PRIDE, considerando el número y porcentajes de profesores en cada nivel, tampoco nos eran favorables.

El porcentaje en los niveles del PRIDE y número de miembros en el SNI, correlaciona con la productividad académica de una entidad. El “PRIDE D” y el nivel de pertenencia en el SNI, corresponde a indicadores de evaluación externa a la dependencia, por lo cual la Rectoría nos hacía ver esta debilidad, a lo que respondíamos, para que no se nos redujera el número de profesores de carrera, que podíamos mostrar claros indicadores de que estábamos mejorando progresivamente.

1.7 La Investigación y el Consejo Técnico (1995 – 2003)

Quedaba claro que la investigación era la base para integrarse a los programas de posgrado a nivel de doctorado, que la investigación significaba un cambio profundo que modificaba la condición de escuela por la de facultad, que la investigación es central para cultivar conocimientos de vanguardia y generar innovación, que es esencial para desarrollar líneas propias de investigación, que el profesor transforma su función sustantiva de transmitir conocimientos a crear nuevos conocimientos, lo que lo obliga a revisar sistemáticamente métodos y hallazgos para poder estar a la vanguardia del conocimiento en su especialidad; dejando ver que el problema profundo estaba en la fortaleza de la planta académica, particularmente la de los profesores de carrera.

De aquí que una meta era poder contar con un buen centro de investigación biomédica, que ofreciera la infraestructura apropiada para darle operatividad a profesores bien consolidados académicamente, que fuera atractivo, de manera que nuestros estudiantes del área de la salud pudieran tener una formación profesional cabal y a todos los niveles.

Cuando inicié como director, el Dr. Sarukhán me expresó la importancia de que hubiera una buena armonía en el Consejo Técnico, indicando que Consejo donde no se lograba tener consonancia con sus integrantes, dependencia que no prosperaba, en tanto se encontraban en recurrentes disputas. Esta muy valiosa e importante observación, me llevó a considerar que un elemento sustantivo era partir de un escrupuloso respeto en el Consejo y conducir la gobernabilidad en base a la legitimidad. Se requería tomar todas las decisiones a partir de argumentos razonables, justos, equitativos, con argumentos ciertos apegados a verdad, y que por esto adquieren el consenso social de la legitimidad. Nunca se llegó a una decisión por votación durante mis dos gestiones como director, siempre fueron por consenso. Cuando se tenían disensos se deliberaba, si no se lograba un acuerdo pasado un tiempo razonable, se reagendaba el punto para seguir en la siguiente sesión del Consejo; dando así lugar a la revisión cuidadosa y sosegada de los puntos críticos y polémicos. Así se operaba hasta lograr un acuerdo por consenso.

El punto quizás de mayor relevancia en la política institucional, estaba en robustecer al Consejo Técnico, pro-

moviendo la incorporación de personal de carrera con una sólida y alta formación académica, que tuvieran competencias ganadas en investigación, publicaciones, que pertenecieran al Sistema Nacional de Investigadores, en tanto los profesores de carrera dedican todo su tiempo a la Universidad, de forma que la definición de criterios se centre en los intereses institucionales y no personales. El principio era que los profesores de carrera tienden a comprometerse más en promover las responsabilidades y compromisos asumidos por la Universidad para con la sociedad, promoviendo la mayor exigencia, cuidando siempre el respeto escrupuloso de la normatividad, de los derechos de los profesores, alumnos, trabajadores administrativos y de base. De aquí que quedaba claro que, como una guía para la política de desarrollo académico, había que aspirar a fortalecer la figura de profesores titulares nivel C, que representan los académicos más comprometidos y productivos, y de ser posible, que se incorporaran al Consejo Técnico, en tanto es el órgano de gobierno colegiado de mayor jerarquía.

Para enriquecer al Consejo Técnico se requería fortalecer a la planta académica, lo que eventualmente podría repercutir en elevar los criterios de exigencia. Había dos opciones. La primera, promover el desarrollo de nuestro personal académico, particularmente el de los profesores de carrera, alentando el proseguir su formación para alcanzar su certificación al nivel de posgrado, preferentemente a nivel de doctorado. Para esto se ofreció apoyar cualquier solicitud de beca, y liberar todas las horas contratadas para que realizaran sus estudios, a excepción de las horas frente a grupo, en tanto no teníamos recursos para contratar profesores suplentes. La segunda alternativa consistía en que, todas las plazas de carrera que quedaran vacantes se otorgarían bajo concurso a postulantes con competencias ganadas en investigación, que tuvieran publicaciones acreditadas y pertenecieran preferentemente al Sistema Nacional de Investigadores, o con un currículo consolidado que contara ya con los elementos para su incorporación a corto plazo.

Otro cambio de gran importancia fue fortalecer la operatividad del Consejo Técnico, en tanto estaba completamente rebasada por dos razones, por el carácter multidisciplinario de la dependencia, y por el volumen de trabajos que se debían asumir. Dada la diversidad de disciplinas, en ocasiones solo los consejeros de la carrera específica tenían los elementos para evaluar el

planteamiento y contar con las consideraciones pertinentes para una toma de decisiones informada, lo que generaba un reduccionismo del Consejo inaceptable. Como anécdota de esto, recuerdo que se trató un asunto de la asignatura Transporte y Defensa de la carrera de Enfermería, de la que no tenía idea y por lo mismo opinión alguna, teniéndome que reducir al silencio.

En cuanto al volumen de asuntos, era clara la incapacidad de poder realizar las responsabilidades asumidas, en tanto Iztacala había venido creciendo en matrícula y la planta de profesores requerida para atender la función docente. Para 1995 había ya 1,131 profesores de asignatura A, 114 de asignatura B, y 347 de profesores de carrera (Agenda estadística – UNAM 1995), haciendo un total de 1,592 académicos; quienes, de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico de la UNAM (CAPÍTULO VIII Derechos y Obligaciones de los Profesores e Investigadores de Carrera), tienen la obligación de presentar un informe anual de las actividades realizadas al Consejo Técnico; y los profesores de carrera además requieren entregar con antelación su proyecto anual de actividades.

El Consejo Técnico entonces estaba integrado por 17 académicos y 4 alumnos, por lo cual pretender dictaminar los informes y proyectos de actividades que implicaban 1939 documentos, resultaba un despropósito, no había capacidad para realizar tan desmedida tarea. Revisar estos documentos constituía un punto fundamental para regular el desempeño docente, de lo contrario, se anula la rendición de cuentas requerida por el Estatuto, dejando a la voluntad personal el cumplimiento de las responsabilidades asumidas.

Esta fueron las razones para establecer en noviembre de 1979 los Consejos Académicos Auxiliares del Consejo Técnico, referidos como CAAX, de manera de poder contar con el apoyo de órganos auxiliares que le ayudarán a revisar, emitir opiniones, sugerencias, iniciativas, así como dictaminar a manera de recomendación, los programas e informes anuales de actividades de los profesores.

Se establecieron de origen 8 consejos, uno por cada carrera (medicina – odontología – enfermería – biología – psicología – optometría), otro por la división de posgrado y uno más por la división de investigación, integrados por el coordinador de la carrera o división, más seis profesores reconocidos dada su trayectoria académica y compromiso institucional;

quienes eran propuestos por los consejeros técnicos del área, para ser aprobados por el pleno del Consejo Técnico. Constituidos los Consejos Académicos Auxiliares, los proyectos de actividades y los informes anuales, así como los asuntos puntuales de cada disciplina, llegaban al pleno para su consideración, con la recomendación sustentada y dictaminada por los consejos auxiliares correspondientes. De esta forma se amplió de manera horizontal la participación en el Consejo Técnico, incorporando a 56 académicos distinguidos en la toma de decisiones en la entonces ENEP Iztacala, lo cual estimo fue muy significativo para la regulación del seguimiento del desempeño docente al supervisar y evaluar los planes y programas de trabajo de los profesores, fundamental para el desarrollo institucional de Iztacala.

En julio de 2003, los Consejos Académicos fueron transformados por una nueva regulación que generó el propio Consejo Técnico en turno, dando lugar a los actuales Comités Académicos Auxiliares (CAAX). (https://www.iztacala.unam.mx/spcc/spcc_consejo.php)

Cuando comencé mi gestión como director, sin duda la apreciación del Dr. Sarukhán basado en su larga experiencia, en la que me enfatiza la relevancia del Consejo Técnico y la importancia de gestar una buena armonía, nos llevó al respeto riguroso, a buscar siempre la consonancia, a diferir los desacuerdos hasta llegar a un consenso, lo que definió la política institucional.

Esto en mi opinión fue particularmente crucial durante la huelga más larga de la historia de la Universidad, que tuvo lugar de abril de 1999 a febrero del año 2000, ya que logramos transitar los difíciles 10 meses de tensiones, presión y hostilidades que hubo durante el movimiento, sin que tuviéramos rompimientos; todos los días nos presentábamos, el Consejo Técnico siguió operando, de manera que logramos preservar la vitalidad de Iztacala a lo largo de este difícil conflicto universitario.

1.8 El Proyecto de la UBIPRO

En 1995, cuando iniciamos la gestión de la dirección de Iztacala, se encontraba en construcción la Unidad de Biología, Tecnología y Prototipos (UBIPRO), financiada como parte del préstamo por 260 millones de dólares a la Universidad, otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo, referido como el proyecto UNAM-BID. El

representante del BID me solicitó una audiencia para señalar que, dado el cambio en el titular de la dirección, el proyecto, su ejecución, administración y resultados eran responsabilidad de la nueva dirección. Enfatizó, la gestión del proyecto está a su cargo, por lo que se requiere que usted tome las decisiones.

Al asumir esta gran responsabilidad, lo primero fue revisar y evaluar el programa. Para ello se requería encontrar a personas altamente capacitadas en la especialidad del proyecto, de forma de que se evaluara y diagnosticara el plan que se tenía, y considerar posibles mejoras. Para esto se realizó un largo proceso para conocer sugerencias y propuestas, entrevistando al Rector José Sarukhán, así como a los directores de los institutos de Biología y de Ecología. Finalmente se integró una terna con las propuestas y se les entrevistó personalmente, siendo seleccionada la Dra. Patricia Dávila Aranda, miembro del Instituto de Biología.

Ya asignada la Coordinación de este proyecto a la Dra. Dávila, gracias a su sólida formación, gran experiencia y amplias capacidades, en muy poco tiempo presentó un programa integral de desarrollo para la Unidad, con una proyección concebida con objetivos, metas e indicadores. Se promovió la integración de un Consejo Asesor Externo con académicos muy sobresalientes de la especialidad, para evitar que prevalecieran candidaturas de bajo perfil y hubiera poca exigencia. Este órgano colegiado externo, se constituyó como asesor del Consejo Técnico, de manera que ofreciera propuestas y opiniones calificadas para las contrataciones del personal, así como para el seguimiento y evaluación del programa. Este punto fue muy relevante para lograr un nivel de alta exigencia, ya que el Estatuto del Personal Académico indica que para la contratación del personal se requiere de la aprobación del Consejo Técnico, atendiendo la opinión de la comisión dictaminadora correspondiente, y en Iztacala aún no teníamos una masa crítica de investigadores de alto nivel en el área.

La UBIPRO se inauguró el 2 de febrero de 1998. Dadas las grandes capacidades de la Dra. Dávila, por la visión del proyecto y la participación del Consejo Asesor, pronto se obtuvieron excelentes resultados, estimados por la calidad del personal contratado, el número obtenido de publicaciones internacionales indexadas, los fondos

externos de investigación nacionales e internacionales obtenidos por concurso, el número de alumnos de licenciatura, maestría y doctorado, así como tesis dirigidas, entre otros logros.

1.8.1 A 20 años de la fundación de la UBIPRO

En febrero de 2019, veinte años después, siendo el Dr. César Flores coordinador de la Unidad de Biotecnología y Prototipos (UBIPRO), presentó el informe correspondiente al año 2018 que había concluido, en el que destacó las fortalezas alcanzadas. Indicó que el proyecto interdisciplinario se dirigía a Investigaciones Ecológicas y Funcionales de las Zonas Áridas y Semiáridas de México. Señaló que bajo el apoyo constante del Consejo Asesor Académico Externo de la UBIPRO; se evalúa y da seguimiento a los avances en investigación, parámetros de productividad y evaluación, que se hace con base en las recomendaciones del año anterior, recibidas en el dictamen del Comité Asesor.

Mencionó que la UBIPRO cuenta con 59 académicos, la mayoría profesores de carrera de tiempo completo, miembros del SNI; además de técnicos académicos y profesores de apoyo a la investigación (ayudantes de profesor y profesores de asignatura). Resaltó el desarrollo de nueva infraestructura de la unidad, con la conclusión del segundo piso de la UBIPRO, que permitió incorporar 41 cubículos más de gabinetes de trabajo. Ahora se cuenta con 37 líneas de investigación, organizadas: Patrones, Procesos, Conservación de recursos y avances en proyectos de Gestión del conocimiento. Destacó la realización de 111 tesis de licenciatura y posgrado; la participación con capítulos de libros (6 en prensa y 7 publicados), la publicación de tres libros y uno en prensa; 50 artículos científicos publicados y 19 enviados; además de obtenerse recursos económicos de diversas fuentes como son los programas PAPIIT y PAPCA, así como del CONACYT, CONABIO, CONAFOR, Royal Kew Gardens, entre otros. Toda esta labor permite tener una visión general del gran potencial de trabajo de la UBIPRO realizado en un año, después de 20 años de su creación. (Gaceta Iztacala, Esther López, 2019. Presentan informe 2018 de la UBIPRO).

Las bases conceptuales del proyecto de la UBIPRO, su organización y el éxito alcanzado, fueron fundamentales para fortalecer el proyecto de desarrollo institucional de Iztacala. Ante la situación de nuestra

marginación del posgrado en medicina, generaron las circunstancias para concebir el proyecto de la Unidad de Investigación en Biomedicina, la UBIMED. Aunque todavía tomó tiempo terminar de reunir los fondos requeridos para su financiamiento, planificar la obra, integrar el Consejo Asesor, obtener las plazas para los investigadores, y atravesar el gran conflicto de la huelga de 1999 que nos paralizó y mermó nuestras capacidades durante 10 meses, dejando importantes rezagos, así como costos económicos.

1.9 El Proyecto de la UBIMED

La UBIMED se empezó a concebir hacia 1997, cuando se nos había marginado del Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas y de la Salud. Estábamos concentrados en concebir el nuevo proyecto y ahorrar recursos para su financiamiento, cuando en una ocasión, un profesor de Iztacala que acababa de concluir su doctorado en biología en una universidad extranjera me solicitó una audiencia, lo cual era alentador, en tanto significaba la reincorporación de uno de nuestros académico ya formado al más alto nivel, que fortalecería nuestra planta académica y deseaba expresarle mi satisfacción. Pero lo que me dijo fue que él requería de un laboratorio bien equipado para proseguir con sus líneas de investigación, entregando un extenso listado de todos sus requerimientos. Y añadió, de no contar con las condiciones requeridas, tenía ya un ofrecimiento en el CINVESTAV para poder continuar con sus trabajos de investigación, lo cual, aunque no me gustaba, era entendible. Esto me creó un gran dilema, sería muy cuantioso crear y equipar ese laboratorio, atendería los intereses y necesidades de un solo profesor, formaría un precedente que eventualmente se podría tornar en exigencia, creando serios problemas. Por otro lado, resultaba incoherente becar por años para capacitar a nuestros profesores a modo de fortalecer la planta académica de Iztacala, lo que tanta falta hacía, para finalmente ya formados perderlos, y terminar fortaleciendo a otra institución - ¡qué dilema tan difícil!

En una reunión en rectoría, me encontré al Dr. Carlos Larralde, quien era el director del Instituto de Investigaciones Biomédicas. Aproveché el encuentro para comentarle que tenía un dilema que me ocasionaba una gran preocupación. Le narré

el problema, el dilema entre decirle al profesor que no teníamos las condiciones para atender sus requerimientos y que se fuera, o darle prioridad y posponer un importante proyecto que teníamos para robustecer la investigación y la formación biomédica en Iztacala, que era precisamente su área de especialidad.

El Dr. Larralde fue muy receptivo al planteamiento y me solicitó que lo fuera a visitar al Instituto, de manera que le platicara más a detalle y así tuviera más elementos para poder darme sus consideraciones mejor fundamentadas. Ya en su oficina, le narré el origen de Iztacala, nuestra condición de escuela, nuestra marginación, el problema de los alumnos que preferían Ciudad Universitaria, la ausencia de investigadores en el área biomédica, la marginación de nuestra participación en los Comités Académicos para la formación de los nuevos programas de posgrado en ciencias de la salud, y la negación para que pudiéramos estar al menos como oyentes en el recién establecido Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas y de la Salud. Pero también le referí con mucho énfasis el éxito de la UBIPRO, que teníamos ya un modelo integral probado, que estábamos trabajando en replicar este proyecto para abrir un área de investigación en ciencias biomédicas. Igualmente le manifesté que Iztacala era una dependencia con grandes potencialidades, ya que contaba para ese entonces con 395 profesores de carrera, lo que la hacía la dependencia de toda la UNAM que tenía más académicos de tiempo completo, estábamos muy por encima de cualquier instituto, y entre las facultades que contaban con el mayor número de profesores de carrera, como era Medicina, Ciencias o Química, en ningún caso rebasaban de 260.

El Dr. Larralde mostró gran interés y apoyó a la idea de un proyecto integral en biomedicina. Señaló que asignar cuantiosos recursos a un solo investigador, fragmentaría los esfuerzos y favorecería un enfoque endogámico y reduccionista, en detrimento de un plan de desarrollo institucional. Manifestó que la creación de una unidad biomédica de investigación integral en Iztacala era una excelente idea, que le llenaba de vida nuestro proyecto y nos ofrecía todo su apoyo para impulsarlo, y así fue.

Al regreso del término de la huelga de 1999-2000, ya siendo Rector el Dr. Juan Ramón de la Fuente, la

Universidad atravesaba por circunstancias muy difíciles, se habían generado en el lapso de los 10 meses de paro, muchos problemas, entre ellos los de las contrataciones y recontrataciones del personal académico, por lo que el Rector sacó un comunicado donde se informaba que todas las plazas vacantes quedaban suspendidas y disponibles para que se fueran administrando de acuerdo a las necesidades más apremiantes y justificadas. En Iztacala veníamos reservando todas las plazas que quedaban disponibles para el proyecto de la UBIMED, por lo que había apremio de explicarle al Rector la situación, lo que me llevó a solicitarle una audiencia.

En mi audiencia, sabiendo que debía despertar el interés del Rector por nuestro proyecto de desarrollo, le comenté que Iztacala era un diamante, levantó las cejas mostrando su incredulidad de semejante afirmación, y agregué inmediatamente, tiene 400 profesores de carrera, el mayor número en toda la UNAM. Precisé que facultades como Medicina o Química que era de las dependencias con los mayores números de profesores de carrera, no pasaban de 260 (Agenda Estadística 2000), y agregué en tono de chascarrillo, bueno, Iztacala es un diamante de 400 kilates, pero en bruto, a lo cual sonrió. Puntualicé que nuestro problema era pulir el diamante, que en eso estábamos, le expliqué la problemática, por lo que deseaba poner a su consideración nuestro proyecto para fortalecer la carrera de medicina en Iztacala, que se trataba de hacer una unidad de investigación en biomedicina, que ya teníamos el proyecto desarrollado, todos los recursos para financiar la construcción de la Unidad, las plazas de los investigadores reservadas, y que el equipamiento no era problema, porque de acuerdo con lo señalado por el Dr. Jaime Martuscelli siendo el entonces Director de Investigación del CONACYT, se tenían partidas presupuestales para financiar precisamente proyectos como el que se le estaba presentando.

Agregué, que contábamos con la asesoría y respaldo del Dr. Larralde, como de otros académicos de alto prestigio con importantes responsabilidades en el área biomédica de la UNAM, como el Dr. Juan Pedro Laclette, Dr. Adolfo García Sáinz, Dr. Georges Dreyfus, Dr. Flavio Mena, Dr. Jaime Martuscelli, entre otros. El Rector expresó que a todos ellos los conocía bien, les tenía en gran aprecio, contaban con toda su confianza, que su participación eran una garantía; y agregó, que el proyecto no era de Iztacala,

era de la Universidad y contaba con todo el apoyo; que no nos preocupáramos por el equipamiento, ya que este sería financiado finalmente por la Rectoría.

De este modo el proyecto siguió su curso, a finales del año 2002 quedó terminada la construcción del edificio de la UBIMED. Ya en la siguiente administración, bajo la responsabilidad del Dr. Ramiro Jesús, se realizó el equipamiento, y en enero de 2004 se hizo la inauguración por el Rector, acompañado por el pleno de la Junta de Gobierno de la UNAM.

Poco tiempo después, dado el éxito de la Unidad, por iniciativa del Dr. Juan Ramón de la Fuente el proyecto fue replicado en la FES Zaragoza.

1.9.1 A 20 años de la fundación de la UBIMED

Es muy significativo poder relatar los logros alcanzados por la UBIMED 20 años después, para poder valorar su impacto en Iztacala. La UBIMED tiene integrados 17 laboratorios que cruzan por múltiples áreas de la biomedicina, están especializados en temas tan diversos y complejos, como biología molecular, genómica funcional del cáncer, inmunoreguladores en enfermedades crónico-degenerativas, carcinogénesis, epigenómica del cáncer, por tan sólo mencionar algunos.

Actualmente cuenta con 25 investigadores, todos ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores, han publicado 702 artículos, el 98% en revistas internacionales, 48% en revistas indexadas en Web of Science Q1 y Q2, 2 libros y 22 capítulos, han obtenido apoyos económicos 47 proyectos, por un monto superior a los 35 millones de pesos.

En cuanto a formación, imparten cursos en las carreras de Medicina, Cirujano Dentista, Enfermería y Ecología. Además, han participado en los programas de posgrado de la UNAM: de Ciencias Médicas y de la Salud, Maestría y Doctorado en Ciencias Biológicas, Doctorado en Ciencias Biomédicas, Maestría en Neurociencias; así como en CINVESTAV y la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y de Medicina del Instituto Politécnico Nacional. Han dirigido en Iztacala 43 tesis de doctorado, 51 de maestría y 210 de licenciatura. Tan sólo recordar cuando ni como oyente se nos admitió en el Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas y de la Salud, y ahora saber que la Dra. Yolanda Irasema Chirino

de la UBIMED, es la Coordinadora del programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas de la UNAM, permite valorar nuestra transformación.

Sin duda estos grandes logros son el producto del trabajo, esfuerzo, dedicación y capacidades de los investigadores y técnicos académicos de la UBIPRO. Es gracias a ellos que podemos narrar tan exitosos resultados.

1.10 La reconfiguración del Consejo Técnico

Hace 30 años, en 1995 cuando inicié mis responsabilidades como director de Iztacala, de los profesores integrantes del Consejo Técnico, sobre el 85% tenían el grado de licenciatura, un 10% el de especialidad o maestría, y un 5% el doctorado. Actualmente el Consejo Técnico está constituido en el 95% con profesores de posgrado, 58% con doctorado, 32% con maestría y 5% con especialidad. Sólo un 5 por ciento tiene el nivel de licenciatura, lo que permite apreciar la reconfiguración del Consejo. Los profesores representantes de Iztacala ante el Consejo Universitario, el Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; y el Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales, todos tienen posgrado, el 86% cuentan con el grado de doctor y 14% de maestría (Profesores HCT 2022-2026).

Esto permite apreciar en 30 años un cambio radical en la conformación del nivel académico de los participantes de Iztacala en los órganos colegiados de autoridad de la Universidad, por lo que se puede esperar que prevalezca hoy en día, un mayor rigor en el cumplimiento de los criterios académicos.

De los 8 profesores que tenía Iztacala como miembros del SNI en 1995, ahora cuenta con 259 que corresponde al 65% de sus profesores de tiempo completo (Agenda Estadística 2024 UNAM). Si se considera que 1995 el porcentaje superior de miembros en el SNI lo tenía la Facultad de Ciencias, con 39.5%, hoy en día Iztacala está 15.5% por arriba de este indicador.

Todos estos resultados hacen evidente el éxito que ha logrado Iztacala en el campo de la investigación. La restructuración de Iztacala ha sido contundente gracias al gran esfuerzo y trabajo de toda su comunidad,

especialmente de sus trabajadores académicos, y muy en lo particular, a la de sus investigadores, por el impacto que generan.

1.11 Transformación de Escuela a Facultad

1.11.1 Normatividad

De acuerdo con el *Estatuto General De La Universidad Nacional Autónoma De México*, se indica: “Para que una de estas instituciones tenga el carácter y la denominación de facultad deberá participar en al menos un programa doctoral, conforme a las disposiciones del Reglamento General de Estudios de Posgrado. La transformación de una escuela nacional en facultad requerirá acuerdo aprobatorio del Consejo Universitario, previa aprobación y solicitud del consejo técnico respectivo y opinión del consejo académico del área correspondiente.

El Consejo Universitario faculta a los consejos académicos de área para que, conociendo la opinión de los respectivos consejos técnicos formulen los lineamientos generales de los estudios de posgrado de sus áreas que se someterán a la aprobación del propio Consejo Universitario. En igual forma, los faculta para que elaboren el plan de desarrollo estratégico de los estudios de posgrado de sus áreas, conforme al reglamento general que apruebe el Consejo Universitario, y que establezca los objetivos, características y formas de organización de los programas correspondientes, bajo una estructura que permita la participación conjunta de las entidades académicas. En todo programa de posgrado participará una facultad o escuela conforme lo indique el propio reglamento, el que a su vez determinará las atribuciones de las autoridades y de los órganos académicos y asesores de posgrado.” (Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México).

1.11.2 Fundamentos:

Con base en el comunicado elaborado por la Dirección General de Comunicación Social de la UNAM, se reporta la fundamentación que se dio ante el pleno del Consejo Universitario, para sustentar las fortalezas de Iztacala y se le concediera el estatus de Facultad.

Se tomó en cuenta la infraestructura, el alto nivel alcanzado por el personal académico y la generación de investigación de alta calidad. Estas características, precisó el director de la dependencia universitaria, Fe-

lipe Tirado Segura, le permiten formar investigadores y participar en el otorgamiento del máximo nivel universitario: doctorado. Este nivel corresponde al más alto grado académico que se otorga por una universidad, de aquí, que, dado el número y relevancia de los egresados, le confiere a nuestra Universidad el liderazgo académico del país. Fundada la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala en 1975, a lo largo de 26 años de esfuerzos ininterrumpidos, ha logrado consolidar una importante planta académica, en la que el 69 % de sus profesores de carrera tiene un posgrado, 42 de ellos son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), lo que la coloca en el quinto lugar entre las 24 escuelas y facultades de la UNAM. Iztacala cuenta con 70 profesores de carrera que poseen el grado de doctor, 176 de maestría y 39 de especialidad. Actualmente 86 profesores cursan el doctorado y 75 más una maestría. Su planta docente de profesores de carrera está constituida por 399 profesores, de los cuales 209 pertenecen al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE). Tiene una matrícula de 10 mil 100 alumnos: dos % (202) pertenece al posgrado. 620 estudiantes están en el Programa de Alta Exigencia Académica.

En Iztacala se tiene 68 proyectos de investigación que recibieron financiamiento externo de diversas fuentes, como el CONACYT, CONABIO, PAPIIT, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Comisión Nacional de Agua y el Fondo Mexicano para la Conservación, los cuales obtienen ingresos superiores a nueve millones 900 mil pesos. Otro proyecto financiado por un organismo internacional (IP-GRI), recibió más de 700 mil dólares, y se está por construir el Banco Mundial de Germoplasma de Plantas de las Zonas Áridas de México, con una inversión de dos millones de dólares, de los cuales ya se recibieron 50 mil para su construcción. En el último año se publicaron 32 libros, 16 capítulos y 224 artículos; de ellos, el 67 % (150) fueron en revistas internacionales arbitradas. En Iztacala se ha edificado importantes obras de infraestructura para las tareas de investigación y posgrado, como la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), la Unidad de Morfología y Función, la Clínica de Endoperiodontología, la Unidad de Biología, Tecnología y Prototipos (UBIPRO), el segundo piso de la Clínica Naucalpan para la especialidad en Ortodoncia, el tercer piso de la UIICSE para investigadores y profesores del posgrado de Psicología, y está en pro-

ceso de desarrollo la Unidad en Biomedicina. Se puede resaltar que tan sólo la UBIPRO, financiada con fondos del programa UNAM-BID, cuenta actualmente con una inversión de cuatro millones y medio de dólares.

En 1978 se creó el primer programa de posgrado en Iztacala, con la maestría en Modificación de Conducta. En los siguientes 14 años se ampliaron y formaron cinco maestrías: psicología y farmacología conductual; investigación en servicios de salud; biología de la reproducción; neurociencias, y recursos vegetales. Además, se conformó la especialidad en Endoperiodontología. En 1996, con base en el nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado, inició un proceso de evaluación y modificación de todos los programas de la ENEP Iztacala y se llevó a cabo una reestructuración integral. Dos años después, el Consejo Académico del Área de Ciencias Biológicas y de la Salud, aprobó los programas de posgrado en Ciencias del Mar y Limnología, así como el de Ciencias Biológicas; y el Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales, aprobó la maestría y el doctorado en Psicología. Los tres programas están acreditados en el padrón de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Con esto, al demostrar su solvencia académica, Iztacala quedó acreditada como entidad académica participante del pleno derecho en el Posgrado de la UNAM. (Boletín UNAM-DGCS-478).

Acuerdo:

El consejo universitario en sesión extraordinaria del 11 de mayo de 2001 emitió: acuerdo único – aprobar la propuesta que presenta el Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, con dictámenes de las comisiones de trabajo académico y de Legislación Universitaria y opinión favorable del Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud para transformarse en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, con la consecuente modificación del Estatuto General en sus artículos 8o fracción xx y 4o fracciones ii y iii del título transitorio de los consejos académicos de área y el consejo académico del bachillerato, para que diga: “Facultad de Estudios Superiores Iztacala”.

Reporte:

Gaceta UNAM informa: Iztacala se Transforma en Facultad por Acuerdo del Consejo Universitario. Por

unanidad, el Consejo Universitario aprobó en sesión extraordinaria la transformación en facultad de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala, por contar con la infraestructura, personal académico, experiencia, generación de investigación de alta calidad y doctorados necesarios. Al explicar el desarrollo académico del plantel, fundado hace 26 años, el director del mismo, Felipe Tirado Segura, precisó que las características mencionadas le permiten a la dependencia formar investigadores y otorgar el máximo nivel universitario: el doctorado. (Gaceta UNAM - No. 3455)

1.12 Conclusión

La narrativa corresponde a las circunstancias históricas que me tocaron vivir. La concepción fue producto de la cognición situada, había que responder a las coyunturas del momento, y fue bajo estas circunstancias que se idearon las políticas de desarrollo académico institucional, fortaleciendo la investigación como el motor de desarrollo académico, lo que, gracias a su comunidad, finalmente fueron posibles instituir los cambios en Iztacala. De ser una Escuela en la que promueve el aprendizaje de conocimientos para la formación profesional, se transformó en una Facultad que agrega a la formación profesional, las competencias para crear nuevos conocimientos de frontera que están en la vanguardia, a partir de una comunidad de académicos sólidamente formados, muy responsables y comprometidos, que demostraron la capacidad para generar investigación de alto impacto, de manera que queda facultada para poder formar y acreditar nuevos investigadores.

El proceso de transformación de la ENEP Iztacala en Facultad de Estudios Superiores no fue solo un cambio nominal, sino el resultado del trabajo comprometido de toda su comunidad, de sus profesores, estudiantes, administrativos, los que fueron cruciales para el éxito de la transformación; aunado a una política de desarrollo académico deliberada, basada en tres pilares fundamentales:

- 1. *La investigación como eje de la excelencia.* La marginación inicial en los posgrados de salud –como el rechazo a participar incluso como “oyentes” en el Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas– se convirtió en un catalizador que im-

Ficha curatorial:

Sesión del Consejo Universitario: reconocimiento de la ENEP Iztacala como Facultad de Estudios Superiores Iztacala

- Autoría:
Autor no identificado | Archivo institucional | Fotografía de prensa universitaria
- Fecha aproximada:
Mayo, 2001
- Lugar:
Sala del Consejo Universitario, Universidad Nacional Autónoma de México
- Descripción:
La imagen registra un momento clave de la sesión del Consejo Universitario de la UNAM en la que la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala fue elevada al rango de Facultad de Estudios Superiores. En primer plano se observa a Felipe Tirado Segura director del plantel y Salvador Arróniz Padilla Consejero Universitario intercambiando un gesto de felicitación, mientras al fondo los integrantes del Consejo acompañan la decisión con

aplausos. La escena captura el ambiente solemne y consensuado que siguió a la aprobación del dictamen.

- Interpretación:
Esta fotografía documenta el cierre de un proceso institucional de larga duración. El gesto entre los protagonistas del primer plano simboliza el reconocimiento académico y político a una entidad universitaria que, desde su origen, se construyó como un proyecto innovador dentro de la UNAM. El aplauso colectivo refuerza la dimensión pública del acto: no se trata solo de una resolución administrativa, sino de un acuerdo que valida la madurez académica alcanzada por Iztacala. El otorgamiento del rango de Facultad marcó un punto de inflexión en la historia de Iztacala. A partir de este momento, la institución adquirió mayores capacidades para definir su rumbo académico, fortalecer la investigación, consolidar programas de posgrado y ampliar su presencia en la vida universitaria. En el marco del cincuentenario, esta imagen funciona como un testimonio visual del tránsito de Iztacala de proyecto innovador a Facultad plenamente reconocida, y como símbolo del esfuerzo colectivo de su comunidad académica.



pulsó la creación de la UBIMED, lo que demuestra que la inversión en infraestructura científica, sumada a la contratación de investigadores con estándares internacionales, bajo concursos transparentes y asesoría externa, podía revertir décadas de desigualdad. Los datos son contundentes: de 8 miembros del SNI en 1995 a 259 en 2024, y de 0 programas doctorales a 3 acreditados en el padrón de excelencia del CONACYT en 2001. Este enfoque en la investigación como motor de excelencia se complementó con una política de gobernanza académica.

- 2. *Gobernanza académica basada en consenso y exigencia.* La estrategia de evitar votaciones en el

Consejo Técnico y priorizar acuerdos por consenso –incluso durante la huelga de 1999– refleja una lección clave: la legitimidad de las decisiones depende de su fundamento técnico y equidad. Esto facilitó implementar políticas impopulares pero necesarias, como exigir el grado de doctorado para las nuevas plazas o redistribuir recursos hacia la investigación, sin fracturar a la comunidad. El cambio en la composición del Consejo Técnico es muy significativo, cuando en 1995 el 85% tenía nivel de licenciatura, ahora gracias al esmero de sus profesores, está integrado en el 95 por ciento con académicos que tiene posgrado, sólo el 5 por ciento tiene el nivel de licenciatura. Esto constituye



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

un cambio cualitativo, porque eleva las exigencias académicas, en tanto es legítimo exigir lo que uno mismo cumple.
Las políticas de desarrollo y gobernanza se facilitaron gracias a la disponibilidad de recursos económicos propios.

3. *Autonomía financiera y visión a largo plazo.* La crisis económica de 1995 (“error de diciembre”) obligó a una austeridad creativa. La disciplina presupuestal asumida por la comunidad probó que una dependencia universitaria podía autogestionar su desarrollo y crecimiento. Proyectos como el Centro Cultural, el fideicomiso PAPCA o la UBIMED, se financiaron con ahorros internos, rompiendo el paradigma de la dependencia centralizada.

En síntesis, la investigación es un vehículo de transformación institucional para toda universidad, en tanto la faculta con la capacidad creadora para generar nuevos conocimientos, lo que le confiere una ruta propia de desarrollo al más alto nivel.

El reto no está en mirar los logros sino en los desafíos que nos depara el futuro, lo relevante es mantener un impulso de autogestión transformadora, ante un contexto globalizado donde la competencia académica es aún más exigente.

1.13 Referencias:

Agenda Estadística 1995, UNAM. https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/Agenda-UNAM_1959-1999/Agenda-1995.pdf
Agenda Estadística UNAM 2000-2007. https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/Agenda-UNAM_2000-2007/2000/pdf/per-aca.pdf
Agenda Estadística 2024, UNAM. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2024/>
Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo15528.pdf>
Esther López (2019) Presentan informe 2018 de la UBIPRO. Reporte: / DCS-Gaceta Iztacala - Órgano Informativo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. 1 febrero, 2019.
Gaceta UNAM - No. 3455, 14 de mayo de 2001.
Iztacala se Transforma En Facultad. <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum00/issue/view/3297/showToc>
Garza Villarreal, G. y Damián, A. (1996). Cincuenta años de investigación urbana y regional en México, 1940-1991. *El Colegio de México*.
Profesores HCT 2022-2026. Secretaría de Planeación y Cuerpos Colegiados. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. https://www.iztacala.unam.mx/spcc/spcc_integrantes.php



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

CAPÍTULO 2

El Proyecto Trocal: El Origen de la Investigación en Psicología.

The Core Project: The Origin of Research in Psychology

Arturo Silva-Rodríguez
Esperanza Guarneros-Reyes



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. y Guarneros-Reyes, E. (2026). El proyecto troncal: el origen de la investigación en Psicología. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala. (Vol. 8, pp. 66–75). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c02>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

Glosa editorial

Este capítulo reconstruye, con una mirada histórica y analítica, el surgimiento del Proyecto Troncal como la experiencia fundacional que dio origen a la cultura de investigación en la carrera de Psicología de la FES Iztacala. A partir de una concepción pedagógica que entendió la investigación como parte constitutiva de la formación profesional —y no como una actividad accesorio—, el texto muestra cómo docencia, indagación empírica y compromiso ético se articularon desde los primeros años de la institución.

El recorrido da cuenta de un modelo pionero que integró a profesores y estudiantes en procesos colectivos de investigación, rompiendo con la separación tradicional entre enseñanza y producción de conocimiento. El Proyecto Troncal aparece así como una apuesta formativa ambiciosa, orientada a desarrollar pensa-

miento crítico, competencias metodológicas y una comprensión rigurosa del comportamiento humano y animal desde el análisis experimental de la conducta.

El capítulo analiza también los alcances y límites de esta experiencia: su capacidad para formar generaciones de investigadores y consolidar una identidad académica propia, así como las tensiones derivadas de la ausencia de estructuras institucionales permanentes que aseguraran su continuidad. Finalmente, el texto vincula este legado con la creación de la UIICSE, mostrando una línea de continuidad entre entusiasmo fundacional e institucionalización de la investigación, y propone una lectura crítica de estos procesos como claves para pensar el presente y el futuro del ecosistema de investigación en la universidad pública.

Palabras clave: Proyecto Troncal, investigación universitaria, formación científica, cultura académica, interdisciplinariedad, memoria institucional, universidad pública

Editorial Note

This chapter offers a historical and analytical reconstruction of the Core Project as the foundational experience that gave rise to a research culture within the Psychology program at the Faculty of Higher Studies Iztacala. Grounded in a pedagogical vision that conceived research as an integral component of professional training—rather than as a subsidiary activity—the chapter illustrates how teaching, empirical inquiry, and ethical commitment were intertwined from the institution's early years.

The narrative highlights a pioneering model that brought faculty and students together in collective research processes, deliberately challenging the traditional separation between teaching and knowledge production. The Core Project is presented as an

ambitious formative endeavor aimed at cultivating critical thinking, methodological competence, and a rigorous understanding of human and animal behavior through experimental analysis.

The chapter also addresses the achievements and limitations of this experience: its role in shaping generations of researchers and strengthening an academic identity, alongside the structural constraints that hindered its long-term consolidation as institutional policy. By linking this legacy to the creation of the Interdisciplinary Research Unit in Health and Education Sciences (UIICSE), the chapter traces a continuum from foundational enthusiasm to institutionalization, offering a critical framework for reflecting on the present and future of research ecosystems within public universities.

Keywords: Core Project, university research, scientific training, academic culture, interdisciplinarity, institutional memory, public university

Índice de contenido

- 2.1 Introducción, 68
- 2.2 El Proyecto Troncal: génesis de una cultura investigativa, 69
- 2.3 El legado del Proyecto Troncal: logros y límites, 71
- 2.4 Volver a Mirar a la UIICSE: Historia y Vigencia de un Modelo Pionero, 71
- 2.5 Epílogo. Memoria de una investigación con rostro institucional, 75
- 2.6 Referencias, 75

El verdadero punto de partida no fue una publicación ni un laboratorio, sino la incorporación de la investigación a la experiencia misma de formación.

2.1 Introducción

Desde su fundación, la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala definió la investigación como una de sus funciones sustantivas y no como una actividad complementaria o accesorio. Este principio se tradujo en una convicción pedagógica profunda: formar psicólogos con una sólida base ética, técnica y científica exigía vincular la docencia con la producción de conocimiento. La investigación, por tanto, no se entendió únicamente como una práctica especializada o reservada a unos cuantos, sino como un componente esencial del proceso educativo, destinado a desarrollar en los estudiantes una mirada crítica, una actitud reflexiva y la capacidad de comprender y transformar los fenómenos psicológicos y sociales desde la evidencia empírica.

En ese sentido, la investigación fue concebida como un espacio de aprendizaje y no solo de generación de resultados. Su función consistió en dotar al futuro psicólogo de herramientas conceptuales y metodológicas que le permitieran analizar los procesos de la conducta humana con rigor científico, así como intervenir de manera responsable en los problemas que afectan a los individuos y las comunidades. La formación profesional, desde esta perspectiva, debía fundarse en la indagación sistemática, la observación controlada y la interpretación crítica de la realidad. Esta visión integradora situaba a la investigación en el centro mismo de la tarea universitaria: pensar y actuar con fundamento científico para contribuir al bienestar social.

El desarrollo de la investigación dentro de la carrera de Psicología no surgió de manera improvisada, sino como respuesta a las necesidades concretas de una institución joven que buscaba consolidar su identidad académica. En la década de 1970, la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala enfrentaba el reto de articular su modelo educativo con las demandas del contexto nacional e internacional, marcado por el impulso de la psicología científica y por el debate sobre las funciones sustantivas de la universidad pública. En ese escenario, la investigación se convirtió en el punto de encuentro entre las aspiraciones de modernización académica y los valores humanistas que caracterizaban a la educación universitaria.

Comprender la historia de la investigación en la FES Iztacala implica reconocer que su desarrollo ha sido un proceso de construcción institucional y cultural, sostenido por múltiples iniciativas, proyectos y esfuerzos colectivos. A lo largo de cinco décadas, la investigación ha transitado por momentos de expansión, crisis y renovación, reflejando las tensiones propias de la vida universitaria: entre la colaboración y el aislamiento, entre la vocación formativa y la exigencia de productividad, entre la búsqueda de sentido y la presión de los modelos externos de evaluación. Pese a estas tensiones, su presencia ha sido constante, configurando una cultura académica que entiende el conocimiento como práctica social y como compromiso ético.

El propósito de este capítulo es justamente reconstruir y analizar esa trayectoria. Desde los primeros esfuerzos colectivos de indagación —como el **Proyecto Tron-**

cal— hasta la creación de espacios institucionales dedicados a la producción científica —como la **Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación** (UIICSE)—, la historia de la investigación en la FES Iztacala permite observar cómo se ha configurado una forma particular de entender la psicología: como disciplina empírica, como práctica educativa y como campo de responsabilidad social. Examinar estas experiencias no solo ofrece una visión retrospectiva, sino que también permite comprender los fundamentos de la identidad académica que hoy sostiene a la carrera y a la Facultad en su conjunto.

La investigación, entendida así, ha sido un hilo conductor de la historia de la Psicología en Iztacala. Ha servido para unir la enseñanza con la práctica, la teoría con la observación, y la ciencia con la ética. Desde las primeras experiencias formativas hasta los proyectos interdisciplinarios más recientes, el impulso a la investigación ha sido el medio a través del cual la institución ha buscado responder a los desafíos del conocimiento y de la realidad social. Recordar este origen es, por tanto, una manera de situar la reflexión sobre el presente y de reconocer que la formación universitaria solo cobra sentido pleno cuando se sustenta en la búsqueda rigurosa y compartida del saber.

2.2 El Proyecto Troncal: génesis de una cultura investigativa

Durante los primeros años de la carrera, la investigación se organizaba en torno a lo que se conoció como el Proyecto Troncal. Era una apuesta ambiciosa: se buscaba que profesores y estudiantes se integraran en procesos colectivos de indagación, siempre estrechamente vinculados con los campos de formación profesional. No se trataba solo de observar, sino de participar activamente en el diseño, la ejecución y la reflexión sobre los proyectos. Fue, para muchos, la primera experiencia cercana a lo que significa investigar desde una perspectiva universitaria.

En palabras del propio Emilio Ribes, esta iniciativa representó un intento deliberado por romper con una de las principales inercias estructurales de la universidad mexicana: la separación funcional entre docencia e investigación (Serrano, 2014). Tradicionalmente, estas dos esferas se desarrollaban de manera paralela y desvinculada, dificultando la formación integral

de los estudiantes y limitando el crecimiento académico del profesorado.

La viabilidad del Programa Troncal descansó en una condición excepcional para la época: la existencia de un número considerable de profesores con nombramientos de 40 horas semanales. Esta modalidad contractual permitía destinar formalmente ocho horas a la semana —equivalente al 20% del total— al desarrollo de actividades de investigación. A partir de esta disposición, se logró generar un espacio estructurado donde los docentes, independientemente del área académica a la que pertenecieran, podían desarrollar y conducir proyectos de indagación científica con objetivos comunes y líneas temáticas compartidas.

Este programa troncal no se concebía únicamente como un mecanismo para incrementar la producción de conocimiento, sino como una apuesta formativa de largo alcance. Su sentido profundo radicaba en incorporar a los estudiantes, desde etapas tempranas de su trayectoria académica, a experiencias reales de investigación que les permitieran construir competencias metodológicas, desarrollar una actitud científica y ejercitar el pensamiento crítico como práctica cotidiana. Esta concepción —impulsada y puesta en marcha por Emilio Ribes desde finales de la década de 1970— anticipó de manera notable lo que hoy se reconoce institucionalmente como *programas de iniciación temprana a la investigación*. En esa integración temprana se reconocía que la investigación no es un complemento de la docencia, sino una de sus fuentes principales de sentido. De este modo, se buscaba configurar un modelo de formación de investigadores en el que enseñar e investigar fueran procesos mutuamente constitutivos, tal como ocurre en los sistemas universitarios que han alcanzado mayores niveles de madurez académica.

Es importante señalar que, si bien los participantes del programa no ostentaban formalmente la categoría de “profesores asociados” en términos administrativos, en la práctica asumían funciones equiparables a las de ese perfil:

- dirección de proyectos,
- asesoría metodológica,
- producción académica
- y formación de nuevos investigadores.

De este modo, el Programa Troncal de Investigación se constituyó como una propuesta vanguardista, tanto por

su concepción como por su operación, que anticipaba la integración plena de funciones sustantivas en el quehacer universitario y fortalecía la identidad académica del profesorado de Iztacala en una etapa clave de su desarrollo institucional. Sigue mencionado Emilio Ribes, fue en el marco del Programa Troncal de Investigación donde se formularon de manera estratégica dos grandes proyectos fundacionales: Psicología Animal y Psicología Humana. Estas dos vertientes no solo respondían a la necesidad de ofrecer experiencias metodológicas diferenciadas para los estudiantes, sino que también fueron concebidas como plataformas estructuradas para el desarrollo del pensamiento experimental en torno al comportamiento.

La Psicología Animal permitió a los estudiantes acercarse a la observación sistemática y al control de variables en condiciones de laboratorio, empleando modelos no humanos para estudiar principios básicos del aprendizaje. A través del trabajo con ratas, palomas y otros organismos -como monos traídos especialmente de Brasil-, se promovía el dominio de procedimientos como el reforzamiento, la extinción, la generalización y la discriminación, formando así las competencias esenciales de un investigador en conducta.

Por su parte, la Psicología Humana abrió un campo más orientado a la comprensión del comportamiento en contextos sociales, interactivos y comunicativos, lo que posibilitó un desarrollo paralelo del análisis funcional en situaciones menos controladas, pero igualmente rigurosas.

A partir de estos ejes se diseñaron proyectos específicos que elevaron el nivel de complejidad metodológica tanto para el profesorado como para los estudiantes. Dos de los más destacados fueron:

- *El estudio sobre estilos interactivos*, el cual buscaba describir, clasificar y analizar patrones de interacción entre individuos en contextos de enseñanza-aprendizaje, crianza o entornos institucionales. Este proyecto permitió explorar dimensiones como la contingencia, la reciprocidad, el ritmo y la estructura funcional de las relaciones humanas desde una mirada conductual, pero sensible a la variabilidad del entorno social.
- *El proyecto de discriminación condicional*, centrado en la identificación de respuestas diferencia-

les frente a estímulos complejos, combinados o múltiples. Su importancia radicó en que permitía al estudiante ir más allá del simple reforzamiento directo, introduciéndolo en el terreno de las relaciones arbitrarias y el control contextual del comportamiento, aspectos clave para comprender fenómenos como el lenguaje, la categorización o la toma de decisiones.

De manera paralela, bajo la dirección del profesor Antonio Pineda, se impulsó una línea dedicada al estudio de la adquisición del lenguaje temprano, articulando observaciones longitudinales, análisis funcional del habla emergente y el diseño de situaciones de estimulación verbal en bebés y niños pequeños. Este trabajo fue pionero en la introducción de una perspectiva funcional del lenguaje infantil en el contexto universitario, y fue clave para vincular la psicología experimental con la intervención educativa y clínica.

Estas primeras líneas de investigación no solo dotaron de sentido al modelo troncal, sino que funcionaron como semillero para futuras generaciones de investigadores. Además, consolidaron una comunidad académica capaz de formular preguntas relevantes sobre el comportamiento humano y animal, y de abordarlas con herramientas conceptuales y metodológicas propias del análisis experimental de la conducta.

Con ellas, la Psicología en Iztacala se posicionó desde sus primeros años como una disciplina científica rigurosa, orientada al descubrimiento y no solo a la aplicación, y comprometida con formar profesionales capaces de pensar, observar, preguntar y transformar la realidad desde la evidencia empírica.

Esa etapa no solo estuvo marcada por el entusiasmo interno, sino también por una importante apertura al diálogo internacional. Durante aquellos años, la carrera logró invitar y establecer colaboración con destacados académicos como Jean-Adolphe Rondal, David Moerk, J. R. Kantor, Sidney Bijou, etc., cuyas visitas dejaron una profunda influencia en la forma de pensar y estructurar la investigación —véase el capítulo 10 de este volumen—. Su presencia fue, para muchos, una ventana al mundo académico más allá de nuestras fronteras, y un recordatorio del potencial que tenía la carrera para insertarse en discusiones de mayor alcance.

2.3 El legado del Proyecto Troncal: logros y límites

Aunque el Proyecto Troncal de Investigación logró abrir caminos fundamentales —formó estudiantes, generó productos académicos, sembró inquietudes intelectuales—, también enfrentó límites estructurales que condicionaron su desarrollo pleno. La diversidad temática que al inicio fue uno de sus puntos fuertes, fomentando la exploración y el entusiasmo por la indagación empírica, con el tiempo se volvió un desafío para la articulación efectiva entre equipos de trabajo. Cada grupo avanzaba por su cuenta, con escasa conexión metodológica o conceptual con los demás, lo cual dificultaba consolidar líneas de investigación sólidas y sostenidas.

Además, el programa carecía de una estructura institucional permanente que asegurara la continuidad de los esfuerzos realizados —sobre este tema véanse capítulos 7, 8 y 9 de este volumen—. No existían figuras formales de coordinación académica ni mecanismos claros para la evaluación, sistematización o proyección a futuro de los proyectos. Se trató, más bien, de una experiencia impulsada por el entusiasmo y el compromiso de un pequeño grupo de académicos y estudiantes, sin el respaldo estructural que habría sido necesario para que esa visión se convirtiera en política institucional duradera.

Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, el impacto del Programa Troncal fue profundo. Dejó una huella indeleble no solo en la carrera de Psicología, sino en la entonces joven Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Marcó el inicio de una cultura investigativa que, aunque rudimentaria en sus formas, estaba cargada de visión, pasión y sentido fundacional.

Lo verdaderamente significativo de esta etapa fue que inauguró un modo de pensar la docencia universitaria en diálogo con la investigación, —en el que el aula y el laboratorio no eran esferas separadas, sino espacios complementarios de construcción de conocimiento.

Plantó la semilla de lo que con el tiempo se convertiría en una de las funciones sustantivas de la vida universitaria en Iztacala: la investigación comprometida con la formación, la realidad social y la transformación del entorno.

A cinco décadas de distancia, el Proyecto Troncal puede verse como un punto de partida simbólico y real. Fue el primer intento sistemático por convertir:

- a los profesores en productores de conocimiento,
- a los estudiantes en sujetos activos de la indagación,
- y a la Psicología en una disciplina viva, rigurosa y socialmente relevante dentro de una institución que aún buscaba su identidad.

Hoy, muchas de las áreas, cuerpos académicos y líneas de investigación consolidadas en Iztacala tienen sus raíces en aquella experiencia pionera. Y aunque no todos los nombres ni proyectos han sido registrados en los archivos oficiales, —véase el capítulo 5 llamado “Rescatando la historia no contada de la investigación en la carrera de psicología” de este volumen— su legado persiste en la forma en que la Facultad entiende el valor de investigar: como acto formativo, como compromiso intelectual, y como ejercicio de responsabilidad institucional. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, esta etapa dejó una marca profunda, no solamente en la carrera de psicología, sino en la entonces aún naciente Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala: inauguró un modo de hacer investigación que, aunque rudimentario en sus formas, estaba cargado de visión y compromiso.

Era una investigación que no se hacía por obligación administrativa, ni como parte de un sistema de estímulos, sino como parte de una ética académica compartida, impulsada por la necesidad de explorar, de formular preguntas relevantes, de involucrar a los estudiantes en la construcción del conocimiento y de convertir al aula universitaria en un espacio generador de pensamiento nuevo.

2.4 Volver a Mirar a la UIICSE: Historia y Vigencia de un Modelo Pionero

En ese tiempo, guiados por el pensamiento disruptivo e innovador del Dr. Emilio Ribes Inesta, y tomando como antecedente el impulso generado por el Proyecto Troncal, se logró concretar una de las iniciativas más visionarias en la historia académica de la entonces ENEP Iztacala. Ribes convenció al entonces director, el Dr. Héctor Fernández Varela, de la necesidad de institucionalizar un espacio dedicado específicamente a la producción de conocimiento científico en el ámbito universitario (Serrano, 2014). Fruto de ese esfuerzo, se creó la primera unidad formal de investigación de la actual FES Iztacala, la cual llevó por nombre “Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación” (UIICSE). Esta unidad no solo

Ficha curatorial:
Sendero de acceso a la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE).
— Autoría:
Archivo personal de Arturo Silva Rodríguez.
— Fecha aproximada:
Noviembre, 2024
— Lugar:
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México. Acceso a la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación..
— Descripción
La imagen muestra un sendero peatonal rectilíneo que atraviesa una franja ajardinada del campus, delimitado por setos y árboles que acompañan el recorrido sin imponerse sobre él. El camino conduce directamente hacia un edificio de concreto aparente, reforzado por estructuras metálicas visibles en su fachada. Al fondo, las puertas de acceso a la UIICSE se presentan como punto de llegada y de cruce. La composición privilegia la perspectiva central, orientando la mirada hacia el umbral del espacio de investigación. La ausencia de figuras humanas acentúa la condición cotidiana del

lugar, un espacio pensado para ser transitado más que observado.
— Interpretación:
Este sendero no es únicamente una vía de circulación: es un umbral simbólico hacia la investigación universitaria. Conduce a la UIICSE, un espacio concebido para articular saberes provenientes de la salud, la educación y las ciencias sociales, y para sostener un proyecto académico que apostó por la interdisciplinariedad como forma de comprensión y de intervención sobre los problemas complejos del entorno social. El recorrido físico hacia sus puertas puede leerse como una metáfora del tránsito intelectual que caracteriza a la investigación: avanzar, cruzar límites disciplinares y entrar a un espacio donde el conocimiento se construye de manera colectiva.
La ausencia de personas en la imagen refuerza su carácter reflexivo: el sendero aparece como una huella institucional, marcada por la repetición silenciosa de pasos que no quedaron registrados, pero que dieron vida al trabajo científico cotidiano. Las puertas de la UIICSE, al fondo, funcionan como punto de convergencia entre trayectorias individuales y proyectos colectivos, recordando que la investigación universitaria no ocurre de manera aislada, sino anclada en espacios concretos, recorridos diarios y decisiones institucionales. La imagen testimonia así una dimensión menos visible de la vida académica: aquella que se sostiene en la constancia, en el cruce diario de umbrales y en la vocación de producir conocimiento con sentido social.



simbolizó el reconocimiento a la importancia de la investigación en el proceso formativo de los estudiantes, sino que también sentó las bases para una tradición de análisis riguroso de los fenómenos educativos y de salud desde una perspectiva crítica y transformadora.

No obstante, con el tiempo esta visión interdisciplinaria se ha ido diluyendo, especialmente en la conformación de las sucesivas unidades de investigación de la FES Iztacala, que han sido estructuradas bajo una lógica disciplinar estricta. Esta lógica privilegia proyectos adscritos fundamentalmente a áreas médico biológicas, restando visibilidad a iniciativas integradas que incorporen aportes de otras disciplinas que se imparten en nuestra facultad. La fragmentación del conocimiento resultante ha sustituido en gran medida la apuesta por una colaboración amplia y articulada en investigación entre las demás carreras -como serían enfermería, odontología, optometría y la misma psicología-, lo cual debilita la capacidad de enfrentar problemas complejos que, por su propia naturaleza, demandan enfoques diversos, integrados y colectivos —este aspecto se analiza más detenidamente en el capítulo 6 de este volumen llamado “El giro atomista actual de la investigación en psicología: genealogía de una desintegración institucional”—.

Hoy más que nunca, el panorama de la investigación global evidencia que para abordar desafíos como el cambio climático, la inequidad social, las crisis de salud pública y los procesos educativos, es indispensable una visión interdisciplinaria. Diversos organismos internacionales han establecido que la investigación contemporánea debe integrar enfoques múltiples para poder generar respuestas efectivas y éticamente sustentadas ante fenómenos complejos. Iniciativas como el *Plan Estratégico 2024-2033. Decenio Internacional de las Ciencias para el Desarrollo Sostenible* promovido por la ONU y coordinada por la UNESCO y la OCDE, así como el programa europeo *Horizon Europe*, subrayan que solo a través de una ciencia abierta, inclusiva e interdisciplinaria es posible construir conocimiento con verdadero impacto social y planetario. En el Plan Estratégico se menciona:

En la historia de la humanidad abundan los ejemplos de cómo al resolver un problema, paralelamente se crea otro. Esto se debe a que tendemos a subestimar la complejidad de la resolución de los problemas. Esta miopía se puede superar contemplando un problema desde diferentes ángulos, es decir, involucrando a especialistas de diferentes disciplinas en la resolución de

problemas. Durante la pandemia de Covid-19, los órganos consultivos científicos eficaces agruparon a especialistas de diferentes disciplinas, como virólogos, científicos de datos, matemáticos (modeladores), economistas y psicólogos. En el pasado, con demasiada frecuencia, se han pasado por alto las perspectivas de las ciencias sociales y las humanidades, a pesar de que el comportamiento humano y las dimensiones sociológicas son claves para la toma de decisiones exitosa. Uno de los objetivos del Decenio será fomentar un enfoque más multidisciplinario y transdisciplinario de la solución de problemas. p.3

El pensamiento que dio origen a la UIICSE mantiene una notable vigencia frente a los desafíos contemporáneos que enfrenta la investigación universitaria. A diferencia de la orientación que ha prevalecido en la creación de las unidades de investigación más recientes en la FES Iztacala —las cuales han tendido a replicar una lógica disciplinar rígida que ha limitado el trabajo colaborativo entre distintos campos del saber—, la UIICSE representa una concepción académica que se encuentra profundamente alineada con los principios y estándares internacionales que hoy se consideran esenciales para la producción de conocimiento riguroso, pertinente y con capacidad de transformación social. Estos principios, tal como se muestra en la tabla 2.1, subrayan que la investigación científica contemporánea debe construirse desde enfoques interdisciplinares, integradores y colaborativos, al ser estas condiciones las únicas capaces de generar respuestas eficaces frente a la complejidad de los problemas que enfrenta la humanidad en la actualidad.

En la tabla 2.1 se puede observar claramente que ambos programas coinciden en que la complejidad de los desafíos contemporáneos requiere romper con los modelos fragmentados de producción de conocimiento. Tanto desde la perspectiva de la ONU y la UNESCO como desde la Comisión Europea, la investigación científica ya no puede organizarse exclusivamente desde compartimentos, estancos o disciplinas aisladas, sino que debe articularse en torno a enfoques interdisciplinares capaces de integrar saberes diversos para abordar problemas multifacéticos.

Lo significativo es que esta apuesta por la interdisciplina no solamente se plantea como un ideal teórico o una aspiración académica deseable, sino que también se consolida como un criterio operativo que estructura las decisiones clave en materia de financiamiento, evaluación y diseño de políticas científicas. Es decir, para



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

Tabla 2.1. Resume de cómo dos grandes iniciativas internacionales destacan la importancia del enfoque interdisciplinario en la investigación científica.

Iniciativa internacional	Enfoque sobre la interdisciplina	Objetivos asociados	Referencia oficial
1. Década internacional de la Ciencias para el Desarrollo Sostenible (2024-2033) ONU/ UNESCO/OCDE	Reconoce que los desafíos del desarrollo sostenible requieren “ciencia interdisciplinaria, inclusiva y transformadora” que trascienda las fronteras disciplinares y sectoriales. Se promueve la colaboración entre ciencias naturales, sociales y humanidades.	Integrar saberes para afrontar crisis climática, desigualdad, salud pública y transición energética. Fortalecer vínculos entre ciencia y sociedad.	Ir a la referencia
2. Horizon Europe (2021-2027) Comisión Europea	El enfoque interdisciplinario está en el centro de su estructura por “misiones” (salud, clima, digitalización, etc.). Los proyectos financiados deben demostrar cómo combinan diversas disciplinas para generar soluciones sociales útiles	Resolver retos globales mediante consorcios interdisciplinares, promover innovación social y transferencia de conocimiento.	Ir a la referencia

acceder a recursos, demostrar impacto o alinearse con los lineamientos internacionales más avanzados, los proyectos de investigación deben evidenciar una articulación concreta entre disciplinas, actores y campos del conocimiento. En este contexto, la interdisciplina se convierte en una condición necesaria para que la ciencia mantenga su capacidad de responder de forma pertinente, colaborativa y ética a los desafíos globales del presente.

Por lo tanto, la fragmentación con la que se ha gestionado la investigación en nuestra dependencia no solo limita las posibilidades de innovación y colaboración académica internacional, sino que además debilita, en primer término, la investigación que se realiza dentro de las propias disciplinas al cerrarse sobre sí mismas, y en segundo término, el alcance de la investigación producida para ampliar la capacidad institucional de enfrentar problemas complejos que, por su propia naturaleza, demandan enfoques diversos, integrados y colectivos. Esta desconexión compromete así la misión universitaria de formar pensamiento crítico y ofrecer soluciones con pertinencia social desde una universidad pública comprometida con el bien común.

La experiencia fundacional de la UIICSE representa un hito que, lejos de pertenecer únicamente al pasado, conserva una vigencia crítica frente a los desafíos que hoy enfrenta la investigación universitaria. En el escenario científico global contemporáneo, se ha posicionado con fuerza la necesidad de transitar hacia

modelos de generación de conocimiento que respondan a los problemas complejos mediante enfoques integradores, colaborativos y epistémicamente diversos. Esta orientación ha sido respaldada, como se vio anteriormente, por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea, cuyas políticas científicas insisten en que el conocimiento transformador —aquel capaz de incidir en la justicia social, la salud pública, la equidad educativa y el desarrollo sostenible— solo puede emerger de marcos de trabajo que trasciendan los límites de las disciplinas tradicionales.

En conclusión, el progresivo desvanecimiento de la visión interdisciplinaria que alguna vez animó a la FES-Iztacala no solo limita la innovación y la capacidad institucional para atender desde la investigación problemáticas contemporáneas, sino que también desconecta a la Facultad de las dinámicas más relevantes en el campo de la investigación científica internacional. Reconocer este desfase no implica una descalificación del trabajo actual, sino una invitación reflexiva a recuperar la memoria de iniciativas que, como la UIICSE, apostaron por el encuentro entre saberes, la articulación entre teoría y práctica, y el compromiso ético con el bien común. Hoy, más que nunca, promover el diálogo entre campos del conocimiento, facilitar la colaboración entre actores académicos y estimular proyectos que desborden las fronteras disciplinares, son condiciones necesarias para que la investigación universitaria conserve su pertinencia, su potencia transformadora y su responsabilidad social. Volver la mirada a estos legados no significa

repetir el pasado, sino resignificarlo críticamente para proyectar, con mayor claridad y solidez, el futuro de la producción científica en la FES-Iztacala y particularmente en la carrera de Psicología.

2.5 Epílogo. Memoria de una investigación con rostro institucional

La historia de la investigación en la FES Iztacala puede leerse como una travesía colectiva hacia la construcción de una identidad académica propia. Desde el impulso formativo del Proyecto Troncal hasta la creación de la UIICSE, cada etapa fue el reflejo de un momento de búsqueda: cómo investigar, para qué hacerlo y desde dónde pensar la ciencia en una universidad pública. En ambas experiencias —tan distintas en su estructura como coherentes en su propósito— la investigación se configuró como un modo de comprender el mundo y de habitar la universidad con sentido.

El Proyecto Troncal fue la semilla. Nació del entusiasmo de una comunidad que entendía la investigación como una forma de aprendizaje y no como un requisito administrativo. En sus laboratorios, la docencia se mezcló con la curiosidad científica y el aula se volvió lugar de descubrimiento. Aquel impulso fundacional mostró que el conocimiento puede ser también una experiencia ética: un acto de rigor, cooperación y compromiso con la realidad.

La UIICSE, por su parte, representó la madurez de ese ideal. Con ella, la investigación dejó de ser una práctica aislada para institucionalizarse en un modelo interdisciplinario que integró salud, educación y comportamiento. En su momento, la Unidad hizo visible que los problemas humanos exigen miradas conjuntas, y que la universidad solo cumple su misión cuando convierte el conocimiento en servicio social.

Ambos proyectos —el Troncal y la UIICSE— trazan una línea de continuidad que va del entusiasmo a la estructura, de la exploración al modelo, y del gesto pionero a la política institucional. En conjunto, componen una memoria viva de la psicología universitaria en Iztacala: una historia que no se agota en el pasado, porque sigue interrogando el presente. La vigencia de estos proyectos no radica únicamente en sus logros, sino en la ética que los sostiene: la idea de que investigar es también formar, enseñar y transformar.

Recordar estos momentos fundacionales es recuperar el sentido profundo de la investigación universitaria: no como acumulación de datos, sino como un acto de responsabilidad intelectual frente al mundo. En ellos se cifra una lección que aún nos interpela:

- la ciencia no se sostiene sin comunidad,
- la docencia pierde sentido sin indagación,
- y la universidad deja de ser pública cuando olvida su compromiso con el conocimiento compartido.

Volver a mirar al Proyecto Troncal y a la UIICSE no es un ejercicio histórico, sino una manera de pensar de nuevo el futuro desde sus raíces —una manera entre muchas se desarrolla en los capítulos 7, 8 y 9 de este volumen—.

2.6 Referencias

Horizon Europe (2024). *Strategic Plan 2025 - 2027*. <https://www.kowi.de/de/Portaldata/2/Resources/heu/HEU-strategic-plan-2025-2027.pdf>

ONU/UNESCO/OCDE (2024). *Plan estratégico para la implementación de Decenio Internacional de las Ciencias para el Desarrollo Sostenible (2024-2033): fomentar la ciencia para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391869_spa

Serrano, M. (2014). *Psicología Iztacala. Un proyecto conductista*. In R. Pérez-Almonacid & A. D. Gómez-Fuentes (Eds.), Emilio Ribes Iñesta. Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa. Universidad Veracruzana.





PARTE II

Rupturas, tensiones y desarticulación institucional

Parte II

La segunda parte de este volumen se adentra en un momento decisivo de la historia de la investigación en la carrera de Psicología: aquel en el que el proyecto académico que había permitido su consolidación comienza a fracturarse, dando lugar a un conjunto de tensiones institucionales que desembocan en un proceso de declive y desintegración.

A diferencia de la parte anterior, centrada en los orígenes y la consolidación inicial, esta sección analiza los procesos de ruptura, no como episodios aislados o contingentes, sino como el resultado de transformaciones más profundas en la forma de concebir y gobernar la vida académica. La investigación aparece aquí como un espacio particularmente sensible a estas transformaciones, en tanto práctica colectiva que requiere condiciones institucionales estables para su sostenimiento.

El capítulo *Cuando la investigación sucumbe ante el poder administrativo*, de Arturo Silva Rodríguez, abre esta parte con un análisis crítico de la subordinación progresiva de la lógica académica a la lógica administrativa. El texto muestra cómo decisiones de gestión y reconfiguraciones del poder institucional comenzaron a desplazar la investigación de su lugar estratégico, debilitando los colectivos académicos y erosionando las condiciones que habían hecho posible su desarrollo.

El capítulo *Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología, 2004*, del mismo autor, se sitúa en un momento clave de inflexión. Lejos de ser un documento meramente técnico, el plan se analiza como un intento explícito de respuesta institucional frente a la crisis emergente de la investigación. El capítulo permite comprender tanto el diagnóstico que se formuló en ese momento como los límites estructurales que impidieron su implementación efectiva, revelando la distancia entre la planificación académica y las dinámicas reales de poder institucional.

En *Rescatando la historia no contada de la investigación en la carrera de Psicología*, Arturo Silva Rodríguez y Esperanza Guarneros Reyes recuperan procesos, decisiones y experiencias que quedaron fuera de los relatos oficiales. Este capítulo cumple una función central en la parte: reconstruye una memoria crítica de la investigación, haciendo visibles las discontinuidades, los silencios y las pérdidas que acompañaron el proceso de desinstitucionalización, y que resultan indispensables para comprender el presente.

La parte culmina con el capítulo *El giro atomista actual de la investigación en Psicología: genealogía de una desintegración institucional*, de Arturo Silva Rodríguez y Esperanza Guarneros Reyes, que ofrece una lectura de largo aliento sobre las consecuencias de las rupturas analizadas. El giro atomista se presenta como el resultado histórico de la fragmentación del proyecto institucional de investigación: investigadores aislados, líneas cerradas, debilitamiento del trabajo colectivo y pérdida de un ecosistema académico compartido.

En conjunto, los capítulos de esta parte construyen una narrativa crítica que permite comprender cómo la investigación en Psicología pasó de ser un proyecto institucional articulado a convertirse en una práctica crecientemente individualizada y precarizada. La Parte II no busca señalar responsables individuales ni ofrecer explicaciones simplistas, sino analizar los procesos estructurales que condujeron a la ruptura entre investigación, institución y comunidad académica.

Esta sección constituye así un eje central del libro: al poner en evidencia las tensiones y el declive institucional, sienta las bases para el análisis posterior de la paradoja actual y para la reflexión sobre las posibilidades —y condiciones— de una eventual reinvencción de la investigación como práctica colectiva.



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinvencción
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

CAPÍTULO 3

Cuando la Investigación Sucumbe Ante el Poder Administrativo.

When Research Succumbs to Administrative Power

Arturo Silva-Rodríguez

Glosa editorial

Este capítulo documenta un episodio clave —y muchas veces silenciado— en la historia institucional de la carrera de Psicología en la FES Iztacala: la elaboración y el rechazo del Plan Estratégico de Investigación 2004. Más que un desencuentro técnico, el caso reveló un conflicto profundo entre dos formas de concebir la universidad: una, basada en la creación reflexiva del pensamiento académico, y otra, en la administración jerárquica de sus formas.

La comunidad académica, en un acto inédito, reclamó para sí la legitimidad del pensamiento donde verdaderamente emerge: en el aula, en el laboratorio, en el diálogo colectivo, y no en el lugar donde se archiva, se firma o se regula desde las estructuras administrativas. Porque el pensamiento nace donde se duda, no donde

se firma. El rechazo institucional a este esfuerzo no fue solo una negativa política, sino una forma de silenciar el impulso de transformación que brota desde abajo.

Este capítulo no denuncia únicamente un fracaso: preserva una memoria y lanza un llamado. Allí donde la gestión suplanta al pensamiento, la universidad debe recordar su principio rector: pensar con libertad, con comunidad y con horizonte. Lo que en 2004 fue un intento frustrado por devolver a la investigación su carácter formativo, ético y social, hoy permanece como una lección viva sobre el lugar donde verdaderamente germina el conocimiento: en la duda que se comparte y en la voluntad colectiva de transformar la realidad.

Palabras clave: Plan de Investigación 2004, pensamiento académico, burocracia universitaria, autoridad intelectual, historia institucional, ética universitaria, política científica, gobernanza académica, memoria crítica, universidad pública

Editorial Note

This chapter documents a pivotal —and often silenced— episode in the institutional history of the Psychology program at FES Iztacala: the creation and subsequent rejection of the 2004 Strategic Research Plan. More than a technical disagreement, it revealed a deep tension between two conceptions of the university: one grounded in the reflective creation of academic thought, and another defined by the hierarchical management of its forms.

In a bold and lucid gesture, the academic community claimed the legitimacy of thought where it truly begins: in classrooms, laboratories, and collective dialogue —not where it is signed, filed, or governed by administrative structures. For thought is born where

we doubt, not where we sign. The institutional dismissal of this initiative was not merely a political decision, but a silencing of the transformative impulse that rises from within.

This chapter does not merely recount a failure; it preserves a memory and issues a call. Wherever management overrides thought, the university must reclaim its guiding principle: to think freely, collectively, and with vision. What in 2004 was a frustrated attempt to restore the formative, ethical, and social mission of research now stands as a living lesson about where knowledge truly begins —in the shared act of questioning and the collective will to change the world.

Keywords: 2004 Research Plan, academic thought, university bureaucracy, intellectual authority, institutional history, academic ethics, science policy, academic governance, critical memory, public university

Índice de contenido

- 3.1 Introducción, 80
- 3.2 Una necesidad acumulada: cuando la investigación perdió su cauce, 81
- 3.3 El Plan de investigación: una arquitectura guía de acciones, 82
- 3.4 El rechazo del Plan: la cultura del rechazo y el poder universitario, 84
- 3.5 Relectura y vigencia, 86
- 3.6 Epílogo: Pensar la Investigación, un acto de osadía, 88
- 3.7 Referencias, 89



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. (2026). Cuando la Investigación Sucumbe Ante el Poder Administrativo. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 78–91). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c03>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

“Toda transformación auténtica incomoda a quien administra la inercia.”

3.1 Introducción

En 2004, desde la carrera de Psicología de la FES Iztacala, emprendimos uno de los capítulos más significativos de la vida universitaria de aquella época: la formulación del *Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología*, al que en lo sucesivo lo referire simplemente como Plan Estratégico de Investigación 2004.

Aquella propuesta, concebida colectivamente durante mi gestión como jefe de la carrera de Psicología, no fue un documento burocrático más, sino una apuesta radical por restituir a la investigación su papel formativo, ético y social. En su esencia latía una convicción: *— que la universidad solo puede transformarse cuando las comunidades que la habitan se atreven a pensar su propio destino.*

El Plan Estratégico de Investigación 2004 nació de una inquietud institucional profunda. Durante casi dos décadas, la investigación en la carrera había perdido continuidad, fragmentada entre proyectos aislados, presiones administrativas y la creciente influencia de los sistemas de evaluación externa. Frente a ese panorama, nuestra propuesta buscaba reconstruir la soberanía académica de la carrera, rearticulando la docencia, la práctica profesional y la generación de conocimiento.

Era, en realidad, una tentativa de autogobierno académico: un esfuerzo por demostrar que la inteligencia colectiva podía organizarse sin depender de los dictados jerárquicos de la administración.

Pero el destino de aquel documento fue revelador. Presentado en una reunión institucional, mi propuesta fue descartada sin análisis, bajo el argumento de que las carreras no estaban facultadas para definir políticas de investigación. La respuesta, breve y tajante, mostró algo más que una diferencia de procedimiento: expuso la cultura del rechazo que persiste en las estructuras del poder universitario.

Esa cultura —analizada aquí desde la sociología del poder— se manifiesta cada vez que una iniciativa académica nacida desde abajo desafía los límites simbólicos del control institucional. No es el contenido lo que incomoda, sino el lugar desde donde se enuncia. En ese sentido, el episodio de 2004 fue más que un conflicto administrativo: *— fue una disputa por el sentido mismo de la autonomía académica — y por el derecho de las comunidades universitarias a pensar su propio conocimiento.*

El presente capítulo reconstruye esa historia desde una doble perspectiva: *— la de la memoria institucional — y la de la interpretación sociológica.*

Por un lado, rescata el valor formativo y visionario del Plan Estratégico, entendido como una expresión temprana de los ideales que hoy sostienen a la ciencia abierta, la investigación colaborativa y la docencia basada en evidencia. Por otro, propone una lectura crítica del episodio como espejo de las tensiones estructurales que atraviesan a la universidad pública: la lucha entre autonomía y control, entre deliberación y burocracia, entre pensamiento y poder.

3.2 Una necesidad acumulada: cuando la investigación perdió su cauce

El Plan Estratégico de Investigación 2004, concebido durante mi gestión como jefe de la carrera de Psicología, no nació de una coyuntura pasajera ni de una ambición reformista más. Su origen debe entenderse como la respuesta a una necesidad acumulada: *— la de recuperar el sentido académico de la investigación en una carrera que, tras casi dos décadas de transformaciones curriculares, había perdido la capacidad de articular una política científica propia de conocimiento.*

Desde los años ochenta, la carrera de Psicología se había concentrado en resolver asuntos urgentes de orden formativo y administrativo: trabajar en una revisión curricular que parecía interminable, revisar programas, redefinir perfiles de egreso, modernizar metodologías docentes, reorganizar prácticas profesionales y atender las crecientes demandas institucionales de evaluación.

El esfuerzo por actualizar el plan de estudios, legítimo y necesario, absorbió gran parte del trabajo colectivo. Pero en ese proceso, la investigación —que en los años fundacionales había sido el eje articulador de la docencia y el pensamiento, como lo fue el proyecto troncal revisado en el capítulo 2— comenzó a desplazarse hacia la periferia del quehacer universitario.

Durante ese prolongado ciclo de intentos de reforma curricular, la energía de los cuerpos académicos se volcó a la planeación curricular y a la gestión administrativa. Los espacios de reflexión teórica y metodológica fueron sustituidos por comisiones, comités y reuniones dedicadas a resolver asuntos de acreditación o logística. Los profesores más experimentados se vieron inmersos en tareas de coordinación, los jóvenes académicos en la enseñanza intensiva de grupos crecientes, y la discusión sobre la producción de conocimiento quedó relegada a conversaciones informales, sin continuidad ni registro.

La investigación, que en los primeros años de la carrera de Psicología había tenido un papel central como práctica pedagógica —en los laboratorios, en los proyectos troncales, en la tutoría científica—, se convirtió progresivamente en una actividad fragmentaria y ocasional, sostenida por la voluntad individual de unos cuantos

y desvinculada de los objetivos formativos de la licenciatura. Esta situación no es exclusiva: múltiples estudios coinciden en que, en los programas de educación superior, la ausencia de una política institucional sólida limita la continuidad de los proyectos y debilita la cultura científica. Por ejemplo, Meng y Qiu (2025) muestran que los principales obstáculos para la investigación de pregrado son la falta de mentorías estructuradas, la sobrecarga académica y la carencia de recursos, factores que erosionan el interés y la participación estudiantil. De modo similar, Hossain (2025) documenta cómo en muchos contextos universitarios, la investigación estudiantil se percibe como una actividad periférica y voluntaria, sin incentivos ni integración curricular, lo que produce esfuerzos valiosos pero dispersos y de corta duración. En este panorama, la falta de políticas comunes genera una dinámica de proyectos que surgen y desaparecen con las gestiones, impidiendo consolidar una memoria institucional o una identidad investigativa colectiva. Tal como advierte Xu y Pfeiffer (2025), la ausencia de programas sostenidos y del acompañamiento docente adecuado conduce a una fragmentación del aprendizaje investigativo, afectando la formación crítica y la profesionalización del estudiante. La carrera, así, acumulaba experiencias significativas pero aisladas, carentes de un horizonte común que las dotara de sentido y continuidad dentro del proyecto académico global.

En el fondo, lo que se había erosionado no era solo la continuidad de los proyectos, sino la idea misma de investigación como práctica institucional, más que un ejercicio personal.

La docencia se convirtió en el centro del quehacer cotidiano —el aula como espacio principal—. La gestión administrativa ocupó el lugar de la reflexión académica, y la carrera de psicología, sin advertirlo, comenzó a funcionar bajo una lógica de mantenimiento más que de creación.

Esa situación generó un vacío intelectual que empezó a sentirse con fuerza en la comunidad docente. Los profesores notaban la ausencia de foros donde discutir ideas, de proyectos que trascendieran las asignaturas, de espacios que vincularan la enseñanza con la generación de conocimiento. La carrera seguía formando psicólogos competentes, pero había perdido la trama que integraba la práctica con la teoría, el aula con la investigación, la formación profesional con el pensamiento científico.

Fue ese diagnóstico, más sentido que formulado, el que dio origen al Plan Estratégico de Investigación 2004. No se trataba de una reforma impuesta, sino de un movimiento de introspección colectiva: una comunidad que reconocía su propia carencia y decidía hacer algo al respecto. El Plan emergió como respuesta a la pregunta que muchos se hacían sin decirlo abiertamente: ¿cómo sostener la vitalidad intelectual de una carrera universitaria si la investigación ha dejado de ocupar un lugar estructurante en su cultura académica?

Entendí que esa falta no se resolvería con convocatorias externas ni con estímulos individuales, sino con la reconstrucción de una política de investigación desde dentro, basada en la colaboración, la continuidad y la integración entre docencia y conocimiento. De ahí su carácter estratégico: no pretendía solo crear proyectos nuevos, sino reinstalar la investigación como principio organizador de la vida académica.

El Plan, por tanto, no surgió del entusiasmo momentáneo de un grupo, sino del agotamiento de un modelo en el que la gestión había sustituido al pensamiento. Era la respuesta a un largo silencio institucional, a una especie de adormecimiento del espíritu científico que había caracterizado los años fundacionales de la carrera.

En palabras de quienes participaron en su construcción, el Plan buscaba “*volver a pensar el conocimiento desde el aula*”, restableciendo el vínculo perdido entre el acto de enseñar y el acto de investigar. Esa fue su verdadera génesis: la conciencia de una carencia compartida que se convirtió en oportunidad para la acción. Como sucede en los momentos fundacionales de toda institución, la iniciativa surgió no del exceso de recursos, sino de la urgencia de sentido.

Así, el Plan Estratégico de Investigación 2004 puede entenderse como una respuesta orgánica a una necesidad largamente postergada: la de dotar a la carrera de un horizonte intelectual común, un mapa para orientar su práctica académica y una voz para afirmar su autonomía dentro del entramado institucional. Fue, en su tiempo, la forma más clara de decir que:

- *la docencia sin investigación corre el riesgo de volverse rutina,*
- *y que la carrera de psicología sin horizonte investigativo deja de ser una comunidad de pensamiento para convertirse en una máquina de gestión.*

3.3 El Plan de investigación: una arquitectura guía de acciones

No se trataba de una reforma formal ni de un ejercicio retórico; su propósito era reconstruir una política académica que integrara lo que la historia reciente había fragmentado: la docencia, la práctica profesional y la investigación.

El Plan fue producto de un proceso de trabajo prolongado, que combinó reflexión colegiada, consulta a profesores, revisión documental y análisis de experiencias previas. Su elaboración reunió a académicos de distintas trayectorias, formados en los primeros años de la FES Iztacala, quienes compartían una idea común: – *la investigación debía volver a ser el corazón pedagógico y ético de la carrera.*

Era necesario restaurar el hilo perdido entre enseñar, investigar y servir socialmente. La estructura del documento reflejaba una concepción orgánica de la vida universitaria: un sistema de ideas y estrategias diseñado no solo para producir conocimiento, sino para rearticular el pensamiento institucional. El Plan estaba organizado en los siguiente cinco ejes de desarrollo:

1. *La investigación como horizonte formativo: líneas prioritarias.* En primer lugar, el Plan propuso la definición de un conjunto de líneas prioritarias de investigación, directamente vinculadas con el perfil de egreso de la carrera y con las problemáticas psicosociales contemporáneas.
 - a. Estas líneas no eran campos cerrados, sino ejes de articulación que buscaban integrar la docencia, la práctica profesional y la indagación científica en torno a temas relevantes para la sociedad mexicana: salud, educación, bienestar social, procesos organizacionales y evaluación psicológica.
 - b. Cada línea estaba concebida como una comunidad de trabajo, capaz de incluir a profesores, estudiantes y egresados, favoreciendo la continuidad intergeneracional del conocimiento. De esta manera, el Plan proponía transformar la investigación en un espacio formativo y colaborativo, no en un privilegio individual.
2. *Aprender investigando: Integración de estudiantes.* Un segundo eje fundamental del Plan era la incorporación activa del estudiantado en los proyectos

de investigación desde las etapas iniciales de su formación. El propósito era romper con la separación entre la teoría que se enseña y la práctica que se investiga.

- a. El estudiante debía ser participante del proceso de descubrimiento, no un receptor de resultados. Este principio representaba una innovación pedagógica que anticipaba las metodologías de aprendizaje basado en investigación que, años después, serían adoptadas por múltiples universidades.
 - b. En el fondo, el Plan reivindicaba una idea sencilla pero revolucionaria: que formar psicólogos científicos implica enseñarles a producir conocimiento, no solo a aplicarlo.
3. *Gobernanza del conocimiento:* Espacios colegiados. El tercer componente proponía la creación de espacios colegiados de deliberación académica, integrados por profesoras y profesores de diversas áreas, responsables de coordinar, evaluar y proyectar las actividades de investigación de la carrera.
 - a. Estos órganos funcionarían de manera autónoma, deliberativa y abierta, en diálogo permanente con la jefatura, pero sin depender jerárquicamente de ella.
 - b. El propósito no era administrativo, sino político en el sentido más universitario: devolver la autoridad académica a las comunidades de saber.
 - c. En un contexto institucional cada vez más centralizado, estos espacios representaban un modelo alternativo de gobernanza, basado en la confianza y la deliberación, no en la instrucción vertical. De esta manera, el Plan introducía una forma concreta de autonomía universitaria: la posibilidad de gobernar el conocimiento desde los foros donde se produce y no desde las oficinas que lo regulan.
4. *Interdisciplinariedad y vinculación social.* Otro eje clave era el fortalecimiento de vínculos interdisciplinarios dentro y fuera de la FES Iztacala. La investigación debía articular los saberes de la psicología con los de la salud, la educación y las ciencias sociales, respondiendo a problemas reales con enfoques integradores.
 - a. Este principio no solo ampliaba los horizontes teóricos, sino que restablecía el compromiso fundacional de la universidad con la socie-

- dad: el conocimiento como servicio público.
- b. El Plan concebía la investigación no como un espacio aislado de la realidad, sino como una práctica socialmente situada, capaz de dialogar con los actores y contextos en los que intervenía.
 5. *Política editorial y difusión del conocimiento.* Se incluía una estrategia de comunicación académica destinada a visibilizar la producción científica de la carrera y a fomentar una cultura de difusión del conocimiento.
 - a. Proponía la creación de boletines, memorias de seminarios, publicación de colecciones de trabajos estudiantiles y vínculos con revistas académicas externas. Su objetivo era convertir la investigación en un proceso de diálogo público, porque el conocimiento – se afirmaba– solo adquiere sentido cuando puede circular y discutirse.

Más allá de su estructura técnica, el Plan era un manifiesto ético. Concebía la investigación no solo como función sustantiva, sino como forma de conciencia universitaria: un modo de pensar la docencia, de entender la formación profesional y de habitar la institución.

En un momento en que la burocracia había colonizado el lenguaje del saber, el Plan devolvía la voz a quienes lo producen cotidianamente. Era, en esencia, una arquitectura para la autonomía académica: un sistema diseñado para reactivar la inteligencia colectiva de la comunidad de la carrera de psicología. Cada uno de sus ejes apuntaba a un mismo principio: – *la capacidad de autogobernarse a través del conocimiento.*

Desde la perspectiva de la sociología del poder, el Plan Estratégico de Investigación 2004 puede interpretarse como una forma de contra-gobernanza académica. Frente a la estructura piramidal de la universidad –donde las decisiones se concentran en órganos jerárquicos y los cuerpos académicos actúan como ejecutores–, el Plan propuso un modelo circular y deliberativo.

Su lógica era sencilla: si el conocimiento se produce de manera colectiva, su conducción también debe ser colectiva. El poder debía redistribuirse, pasando del nivel administrativo al nivel colegiado, del control a la participación, del mando al diálogo.

Por eso, el Plan incomodó: cuestionaba el orden simbólico de la FES-Iztacala:
– *al colocar la autoridad donde nace el pensamiento,*
– *no donde se registra, administra y se archiva.*

Era, sin proponérselo, una práctica de autonomía radical: la puesta en marcha de una gobernanza del conocimiento desde abajo.

El Plan Estratégico de 2004, en su redacción y en su espíritu se condensaba la convicción de que la universidad debe ser capaz de gobernarse intelectualmente, de formular su propio proyecto de conocimiento y de evaluarse en función de su impacto formativo y social, no de sus indicadores numéricos.

El Plan no solo reorganizaba la investigación; reivindicaba la autonomía del saber. Era, en definitiva, una invitación a recordar que toda carrera universitaria que olvida su capacidad de autogobernarse, termina por administrar su propia inercia, como tantas veces ha ocurrido en nuestra querida universidad.

3.4 El rechazo del Plan: la cultura del rechazo y el poder universitario

El documento, elaborado con rigor, consensos y participación colegiada, fue llevado a una reunión foránea del Consejo Académico Administrativo de la FES Iztacala, pero se decidió no concederle espacio para su exposición, cerrando así la posibilidad de un diálogo académico sobre su contenido. Lo que debía ser un ejercicio de deliberación colegiada terminó convirtiéndose en un acto de exclusión simbólica que pondría al descubierto las tensiones internas del poder universitario.

Durante la mencionada reunión foránea, *y sin que mediara análisis alguno de su contenido —ni se otorgara un espacio formal para su presentación—, la propuesta fue descartada de manera inmediata* con un argumento estrictamente administrativo:
– *se afirmó que toda política de investigación debía ser diseñada y coordinada exclusivamente por la División de Investigación y Posgrado,*
– *y que las carreras no estaban facultadas para definir directrices propias en esa materia.*

Esa respuesta, breve y aparentemente técnica, encubría una negación política más profunda: la de impedir que

una comunidad académica pensara institucionalmente su propio conocimiento. En un solo gesto, la autonomía universitaria se redujo a un privilegio jerárquico.

El rechazo vino acompañado de un gesto simbólico que aún permanece en la memoria de quienes estuvimos presentes. Aunque el documento no llegó a presentarse, uno de los directivos asistentes comentó con tono de burla: *“Psicología ya quiere su propio PAPCA”* La alusión hacía referencia al Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera (PAPCA), un mecanismo institucional administrado por la División de Investigación y Posgrado para promover y fortalecer grupos de investigación, mediante el financiamiento de proyectos presentados por los profesores de las carreras.

Al comparar irónicamente el Plan Estratégico con un “PAPCA”, se despojó a la propuesta de su sentido político y académico:
– *un proyecto de autogobierno del conocimiento fue reducido a la categoría de solicitud presupuestal, subordinada a la autorización jerárquica.*

De esta manera, la frase, breve y sarcástica, sintetizó la cultura institucional que imperaba entonces:
– *la ironía como herramienta de control simbólico*
– *y la descalificación como forma de clausura.*

Desde la mirada de la sociología del poder, ese momento constituye un ejemplo claro de lo que Pierre Bourdieu denominaría violencia simbólica institucional: el ejercicio del poder a través del lenguaje, la jerarquía y la legitimidad de la palabra (Bourdieu, 2008). El problema no fue el contenido del plan, sino su procedencia. Las ideas fueron rechazadas no por lo que proponían, sino por quién las decía y desde dónde las enunciaban. El poder universitario no suele temer al error, sino a la autonomía del pensamiento cuando emerge desde abajo (Akerlind & Kayrooz, 2003; Hartz, 2024; McCann et al., 2020).

La gobernanza universitaria contemporánea ha desplazado el ideal colegiado hacia una administración total, donde el poder directivo se expande mediante métricas, jerarquías y lenguajes técnicos (McCann et al., 2020). En este contexto, el control del discurso se convierte en una forma central de gobierno: la autoridad académica deja de sustentarse en el saber y se legitima por la posición institucional que autoriza a ha-

blar en nombre de la universidad, como tantas veces ha ocurrido en la FES-Iztacala.

De ese modo, los proyectos que nacen desde las jefaturas de carrera o los colectivos docentes quedan subordinados a la estructura divisional o a los órganos de planeación, aunque no sean ellos quienes sostienen la práctica educativa cotidiana. El rechazo del Plan Estratégico de Investigación 2004 reveló con crudeza esa estructura de poder. En este sentido como señala Wang (2025) cuando sucede eso, es un momento en que la universidad —espacio que proclama la libertad de pensamiento— muestra su rostro más conservador al negar la voz a quienes encarnaban el trabajo académico real.

Fue en ese momento cuando la deliberación fue sustituida por la instrucción; lo colegiado, por la verticalidad; el análisis, por la regla. El acto de pensar desde la base fue interpretado como un exceso, una intromisión en los territorios reservados del control institucional.

Este episodio puede entenderse como un conflicto de soberanías:
– *por un lado, la soberanía del saber, ejercida por la comunidad académica que produce conocimiento y se reconoce en él;*
– *por otro, la soberanía administrativa, sostenida por la estructura jerárquica que regula, evalúa y determina qué voces pueden ser consideradas legítimas dentro del espacio universitario.*

Como advierte Wang (2025), esta tensión revela la paradoja de instituciones que, al proclamarse guardianas de la libertad de pensamiento, terminan reproduciendo dinámicas conservadoras que subordinan la autonomía intelectual a las lógicas del control institucional.

El rechazo del plan fue, en última instancia, la victoria de la segunda sobre la primera. Esta forma de control se inscribe en una cultura institucional más amplia, una práctica recurrente mediante la cual las estructuras directivas burocráticas desactivan las iniciativas que amenazan su estabilidad. No se trata de censura explícita, sino de una técnica más sutil: el silencio, la postergación, la dilución en trámites, la ironía que desanima o el dictamen que nunca llega. Las autoridades universitarias no reprimen con fuerza, sino con indiferencia.

Esta cultura del rechazo funciona como un mecanismo de autorregulación simbólica: mantiene la apa-

riencia de diálogo mientras garantiza la permanencia del orden. Permite afirmar que todo puede discutirse, pero decide de antemano qué será escuchado. Así, las propuestas innovadoras terminan convertidas en documentos invisibles, archivados sin culpa. El Plan Estratégico de Investigación 2004 fue una de esas ideas invisibilizadas. Su rechazo no fue producto de una evaluación racional, sino de la necesidad del sistema de preservar su propia jerarquía. La burocracia universitaria —que nació para organizar el conocimiento— se había convertido en una estructura que lo administra para no ser interpelada por él.

El episodio no solo marcó un momento de desencuentro entre niveles administrativos; evidenció, más profundamente, una fisura estructural que atraviesa a la universidad contemporánea: la fractura entre el quehacer académico y la gobernanza institucional. Este quiebre pone de manifiesto la coexistencia de dos racionalidades difícilmente reconciliables. Por un lado, una racionalidad académica, fundada en el diálogo, la argumentación y la búsqueda colectiva de sentido; por otro, una racionalidad burocrática, sustentada en el procedimiento, la jerarquía y la preservación del orden.

En este marco, Padilla-Medina (2020) advierte que los académicos, incluso bajo condiciones restrictivas, pueden erigirse como agentes de cambio capaces de cuestionar las estructuras institucionales y promover transformaciones significativas desde dentro. No obstante, tales intentos se enfrentan a los límites de un modelo de gobernanza cada vez más centralizado, que tiende a reducir la autonomía del saber y a debilitar la legitimidad democrática de la vida universitaria.

Esta tensión, como señalan Giroux y Karmis (2016), revela que la universidad, más que un espacio armónico, se ha convertido en un campo de disputa entre el pensamiento crítico y la lógica de la administración, entre la creatividad intelectual y la inercia del poder institucional. A la distancia, el rechazo del Plan Estratégico de 2004 puede leerse como un espejo de la autonomía universitaria: mostró que la autonomía no se pierde necesariamente frente a la Autoridad externa, sino cuando las comunidades académicas dejan de tener voz dentro de sus propias estructuras. La universidad se vuelve menos libre no tanto por las presiones políticas o económicas del entorno, sino por la autoimposición de límites internos que restringen el pensamiento a los canales del poder.

Así, la historia de aquel plan deja al descubierto una verdad incómoda: la autonomía universitaria no es una condición legal garantizada, sino un ejercicio cotidiano de deliberación. Solo existe cuando la palabra circula libremente dentro de la institución, cuando la crítica no es vista como amenaza, sino como el núcleo vital del quehacer académico. En este sentido, la gobernanza universitaria no puede reducirse a la administración del orden; debe concebirse, más bien, como el arte de mantener viva la conversación que sostiene el sentido mismo de la [universidad](#). El rechazo del plan fue, entonces, algo más que una decisión administrativa: fue un acontecimiento simbólico en el que se cruzaron la política, la epistemología y la ética. Lo que se rechazó no fue un documento, sino una forma de ejercer la inteligencia colectiva. Y lo que se reveló, en consecuencia, fue la estructura del poder que, bajo el nombre de autonomía, restringe el movimiento mismo del pensamiento.

3.5 Relectura y vigencia

Veinte años después, el Plan Estratégico de Investigación 2004 se lee no como una anécdota del pasado, sino como un anticipo lúcido del presente universitario.

Los principios que lo sustentaban —la articulación entre docencia e investigación, la colegialidad académica, la participación estudiantil, la difusión pública del conocimiento y la autonomía en la toma de decisiones— hoy constituyen los pilares de los modelos más avanzados no solo de educación superior en el mundo, sino también de investigación. La integración entre enseñanza e investigación, como señalan Xing y Xu (2024), se ha consolidado como un eje esencial para enriquecer el contenido curricular, actualizar el conocimiento y mejorar la calidad educativa. De igual modo, la colegialidad académica y el liderazgo compartido, entendidos como la capacidad de las comunidades universitarias para deliberar y decidir colectivamente, son condiciones indispensables para una cultura de innovación y calidad en la enseñanza (Hofmeyer & Sheingold, 2015). Finalmente, la autonomía institucional y la libertad académica, lejos de ser simples principios administrativos, representan la base ética y política de los sistemas universitarios más avanzados, aquellos en los que la investigación y la docencia se desarrollan en contextos de democracia interna y autogobierno académico (Horpnich, 2019).

Lo que en 2004 fue desestimado por “*no proceder institucionalmente*” es hoy el horizonte pedagógico y político de la universidad moderna. El tiempo, más que desmentirlo, confirmó su pertinencia. Aquel plan que fue leído como una intromisión administrativa se revela ahora como una propuesta anticipatoria, un proyecto que entendió antes que otros que la universidad debía transformarse si quería seguir siendo fiel a su misión pública.

La ciencia abierta, por ejemplo, recoge el mismo principio que animaba al plan: el conocimiento como bien común. Como señalan Da Costa Mattos (2021) y Leonelli (2023), este movimiento no constituye una ruptura con la tradición científica, sino una renovación de su vocación pública, fundada en la cooperación, la transparencia y la circulación libre del saber. Lo que en su momento se propuso como una política editorial y de difusión interna —boletines, memorias, publicaciones compartidas—, hoy encuentra su correlato en los repositorios digitales y en el acceso abierto a datos y publicaciones, que garantizan la preservación y reutilización del conocimiento (Matijević & Milovanović, 2025; Prykhodkina, 2024). La idea de que investigar implica compartir fue, en el fondo, una convicción adelantada a su tiempo: una intuición temprana de lo que hoy se reconoce como el núcleo ético de la ciencia contemporánea, donde la apertura y la colaboración son inseparables de la responsabilidad social y la búsqueda de equidad en la producción del saber (Luo, 2021; Winker et al., 2023).

Del mismo modo, la investigación formativa, que hoy se considera esencial en los programas de licenciatura, fue uno de los ejes centrales del Plan Estratégico de Investigación 2004. Integrar a los estudiantes en proyectos reales, enseñarles a pensar con el método científico y a producir evidencia desde su formación inicial eran estrategias que desafiaban la pasividad de la enseñanza tradicional. En esta línea, estudios recientes destacan que incorporar la investigación desde etapas tempranas fomenta una comprensión más profunda del conocimiento y fortalece la identidad profesional del estudiante (Unnikrishnan & Rekha, 2022). Asimismo, incluir prácticas de investigación auténticas a lo largo del currículo estimula la motivación y el sentido de pertinencia intelectual, al mostrar que la investigación no es un acto reservado a expertos, sino un modo de aprender críticamente (Vereijken & van der Rijst, 2019). Modelos como el aprendizaje basado en problemas también han demostrado su eficacia

para desarrollar pensamiento científico y autonomía, al situar al estudiante como protagonista del descubrimiento (Jubien, 2013). En la práctica, esta pedagogía del descubrimiento representaba una forma concreta de emancipación intelectual, en tanto que impulsaba a los estudiantes a construir conocimiento, no a reproducirlo, convirtiendo el aula en un laboratorio de pensamiento crítico y transformación personal.

La gobernanza participativa, actualmente defendida como modelo de gestión universitaria, también estaba implícita en el espíritu del plan. La creación de espacios colegiados, deliberativos y horizontales suponía devolver la autoridad a las comunidades de saber, reconociendo la legitimidad epistémica y política de todos los actores institucionales. En este sentido, la evidencia empírica muestra que los modelos de gobernanza inclusiva fortalecen la eficacia institucional y la rendición de cuentas, al distribuir la toma de decisiones entre docentes, estudiantes y personal administrativo (Rufon & Villanueva, 2025). Frente a la estructura piramidal de la universidad, el plan propuso un modelo circular, donde la palabra circula y la inteligencia se distribuye, anticipando lo que hoy se concibe como una democracia del conocimiento: un sistema que integra la deliberación, la transparencia y la colaboración como principios de legitimidad (Krick, 2022; Landry & Lieres, 2022). Desde la teoría de la democracia deliberativa, esta práctica no es una mera técnica administrativa, sino una forma de asegurar la autonomía colectiva de las comunidades académicas frente a las lógicas tecnocráticas o populistas que tienden a concentrar el poder (Gaus & Landwehr, 2020). Así, aquello que en su momento se percibió como una amenaza al orden administrativo era, en realidad, una apuesta por una democracia cognitiva, en la que gobernar implica deliberar, y deliberar supone reconocer el valor plural y distribuido de la inteligencia social (Asenbaum & Busu, 2025; Shum et al., 2012).

Y, finalmente, la ética del conocimiento público —una noción que hoy guía los debates sobre integridad científica y responsabilidad social— estaba inscrita en la idea misma de investigación como compromiso. En esta línea, diversos autores subrayan que la práctica científica no puede reducirse a la acumulación de resultados, sino que debe entenderse como una actividad moral y socialmente orientada, en la que el investigador asume un deber frente al bienestar común

(Hellmann, 2023; Ratnasiri, 2011). El Plan Estratégico de Investigación 2004 reconocía este principio al concebir la ciencia como una práctica colectiva, fundada en la confianza pública y en la reciprocidad entre universidad y sociedad. Como señala Weed y McKeown (2003), la responsabilidad científica implica no solo producir conocimiento válido, sino aplicarlo en beneficio de la comunidad, integrando valores de justicia y salud pública en su propósito. Estudios recientes sobre ética e integridad investigativa destacan que el compromiso social del investigador es inseparable de la transparencia, la honestidad y la búsqueda del bien común (Adjovi, 2025; Arya, 2013). En este sentido, el plan anticipó una comprensión avanzada de la ciencia como acto de responsabilidad social, donde investigar no es simplemente descubrir, sino responder éticamente a las necesidades de la sociedad que sostiene a la universidad y confía en su palabra.

Por todo ello, la vigencia del Plan Estratégico de Investigación 2004 no se explica como un hecho histórico, sino por convergencia. Los paradigmas actuales de la educación superior —abiertos, colaborativos, inter y transdisciplinarios— retoman, casi palabra por palabra, los ideales que entonces fueron desoídos. Su lectura, a la luz del presente, confirma que la historia universitaria no avanza solo por decretos o reformas oficiales, sino también por las ideas que logran sobrevivir a la indiferencia.

Hoy, cuando la educación superior enfrenta el desafío de la digitalización, la precarización del trabajo académico y la expansión de las tecnologías cognitivas, el espíritu del Plan Estratégico de Investigación 2004 vuelve a cobrar sentido. Diversos estudios han señalado que la rápida integración de la inteligencia artificial (IA) en las universidades está transformando radicalmente la enseñanza, la evaluación y las formas de producción del conocimiento, generando tanto oportunidades como tensiones éticas y laborales (Bobro, 2025; Tripathi, 2024; Al-Qoran, 2025). En un entorno donde el conocimiento se produce, circula y evalúa de manera acelerada, recuperar la dimensión colegiada, deliberativa y ética del trabajo académico se vuelve imprescindible. Como advierte Watermeyer y Phipps (2023), la automatización creciente de la academia no ha aliviado las presiones neoliberales de productividad, sino que ha profundizado la precariedad y el agotamiento de los académicos, amenazando la

integridad del oficio intelectual. De manera similar, Deroncele-Acosta y Sayán-Rivera (2025) sostienen que las universidades deben acompañar la adopción de herramientas de IA con políticas formativas que fortalezcan la ética, el pensamiento crítico y la responsabilidad colectiva, competencias necesarias para sostener la humanidad del conocimiento en medio de la automatización. El Plan no hablaba de algoritmos ni de inteligencia artificial, pero su apuesta por la inteligencia colectiva y el pensamiento crítico anticipaba el dilema actual: cómo mantener la humanidad del conocimiento en un mundo gobernado por métricas, algoritmos y automatismos.

A la luz de estas transformaciones, el Plan Estratégico de 2004 aparece como una de las expresiones más tempranas y coherentes de una visión universitaria que hoy se redefine bajo otros nombres: autonomía cognitiva, sostenibilidad académica, conocimiento abierto, gobernanza ética del saber. Su legado no está en lo que logró ejecutar, sino en lo que logró anticipar. Así, releerlo veinte años después es más que un ejercicio de memoria: es un acto de reconocimiento histórico. Porque cada espacio universitario tiene momentos en que el pensamiento se adelanta a la estructura; y cuando eso ocurre, no hay rechazo que borre la semilla.

3.6 Epílogo: Pensar la Investigación, un acto de osadía

A veinte años de distancia, el Plan Estratégico de Investigación 2004 mantiene su relevancia no tanto por los resultados que logró concretar —pues, como se ha narrado, nunca fue formalmente implementado—, sino por la visión institucional que intentó construir. En su momento, fue una propuesta audaz: delinear una estrategia de largo aliento para fortalecer la investigación en psicología desde la base académica de la carrera, a través del análisis participativo, la identificación de necesidades estructurales y la apuesta por una cultura investigativa articulada, con horizonte propio.

Su verdadero valor no residía en su aplicación inmediata, sino en la osadía de haberlo concebido. Apostar por un plan estratégico de investigación en una unidad académica que no contaba con una tradición de planeación en esta materia fue, en sí mismo, un acto de imaginación institucional. En un contexto institucional en el que primaban los dictados verticales y la obediencia

administrativa, proponer colectivamente una política de investigación desde la carrera —con base en diagnósticos, aspiraciones académicas y deliberación colegiada— fue leído como una osadía; sin embargo, se trató de un acto profundamente pedagógico: pensar la investigación no como un requisito burocrático ni como una tarea individual fragmentada, sino como una empresa colectiva con sentido ético, horizonte común y anclaje en las necesidades del país.

Su mérito radica, precisamente, en haberse atrevido a pensar la investigación como una tarea colectiva, situada y estratégica. Lejos de concebirse como una simple compilación de diagnósticos o recomendaciones técnicas, el Plan buscó convocar a la comunidad académica a imaginar, desde su experiencia docente y formativa, un mapa institucional capaz de orientar el desarrollo científico de la carrera. Que no haya sido aprobado formalmente no significa que haya fracasado: su no implementación fue el resultado de decisiones administrativas que privilegiaron criterios jerárquicos por encima de los procesos académicos de construcción colaborativa.

En este sentido, el Plan Estratégico de Investigación 2004 debe entenderse no como un proyecto truncado, sino como una propuesta, en la que la comunidad académica, en un acto inédito, reclamó para sí la legitimidad del pensamiento allí donde verdaderamente emerge: en el aula, en el laboratorio, en el diálogo colectivo, y no en los espacios donde se archiva, se firma o se regula desde las estructuras administrativas.

Muchos de los desafíos que identificaba —la necesidad de articular líneas de investigación, de generar condiciones institucionales para la formación de nuevos investigadores, y de vincular la investigación con los procesos de docencia e intervención— siguen siendo vigentes. Su legado reside en haber abierto una posibilidad: —la de concebir a la carrera de Psicología como un espacio académico capaz de generar sus propias rutas de investigación, desde el conocimiento situado y con un compromiso explícito con el bienestar social.

Mirado desde hoy, el Plan representa una deuda pendiente y, al mismo tiempo, una invitación renovada. Una comunidad universitaria comprometida con su futuro no puede dejar de interrogar sus prácticas de investigación ni relegar la planeación académica a los

márgenes del quehacer institucional. Retomar el espíritu que animó aquel esfuerzo —crítico, propositivo y profundamente académico— puede ofrecer claves valiosas para repensar, en el presente, la dirección que deseamos darle a la investigación en la carrera de psicología. Porque a veces, el valor de una propuesta no está en su implementación, sino en el impulso intelectual que la origina; — en la valentía de pensar lo que aún no existe, y en la convicción de que el pensamiento colectivo puede, y debe, preceder a la norma.

En este capítulo, el papel protagónico académico y político lo tuvo el Plan Estratégico de Investigación de la Carrera de Psicología 2004, no por su aplicación formal, sino por la potencia simbólica y académica de su concepción. La pregunta que naturalmente emerge es: ¿en qué consistió ese plan estratégico que tanta resistencia provocó y tanto horizonte delineó? Para responderla, el siguiente capítulo presenta íntegramente dicho Plan, tal como fue concebido por la comunidad académica que lo impulsó. Más que un documento histórico, se trata de una apuesta aún vigente que invita a repensar colectivamente el rumbo de la investigación no solamente e la carrera de psicología, sino en toda la FES-Iztacala.

3.7 Referencias

Adjovi, I. S. M. (2025). A worldwide itinerary of research ethics in science for a better social responsibility and justice: a bibliometric analysis and review. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 10. <https://doi.org/10.3389/frma.2025.1504937>

Akerlind, G. S., & Kayrooz, C. (2003). Understanding academic freedom: The views of social scientists. *Higher Education Research & Development*, 22(3), 327–344. <https://doi.org/10.1111/hequ.12362>

Al-Qora'n, L. (2025). Educators' Perceptions on Artificial Intelligence in Higher Education: Insights from the Jordanian Higher Education. *International Journal of Information and Education Technology*. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2025.15.4.2278>

Arya, S. (2013). Ethics and Research Integrity. 3, 8–15.

Asenbaum, H., Bussu, S., Escobar, O., & Harris, C. (2025). Participatory democracy and participatory research. *European Political Science Review*, 17(3), 359–377. <https://doi.org/10.1017/S1755773925000074>

Bobro, N. (2025). ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A STRATEGIC RESOURCE FOR THE DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION. *Věda a perspektivy*. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-5\(48\)-10-17](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-5(48)-10-17)

Da Costa Mattos, E. (2021). Open Science to Knowledge without Borders. *Journal of Aerospace Technology and Management*, 13. <https://doi.org/10.1590/jatm.v13.1212>

Deroncele-Acosta, Á., Sayán-Rivera, R. M. E., Mendoza-López, A. D., & Norabuena-Figueroa, E. (2025). Generative Artificial Intelligence and Transversal Competencies in Higher Education: A Systematic Review. *Applied System Innovation*. <https://doi.org/10.3390/asi8030083>

Doğan, S., & Selenica, E. (2022). Authoritarianism and academic freedom in neoliberal Turkey. *Globalisation, Societies and Education*, 20(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1899801>

Gaus, D., Landwehr, C., & Schmalz-Bruns, R. (2020). Defending democracy against technocracy and populism: Deliberative democracy's strengths and challenges. *Constellations*, 27(3), 335–347.

Giroux, D., Karmis, D., & Rouillard, C. (2016). Between the Managerial and the Democratic University: Governance Structure and Academic Freedom as Sites of Political Struggle. *Studies in Social Justice*, 9, 142–158. <https://doi.org/10.26522/ssj.v9i2.1149>

Hartz, R. (2024). Demeaning, depriving, and isolating the academic subject: A case study of the degradation of professional autonomy. *Management Learning*, 55(5), 703–719. <https://doi.org/10.1177/13505076231207938>

Hellmann, F. (2023). Freedom, Principles and Responsibilities in Research. *Brazilian Journal of Clinical Medicine and Review*. <https://doi.org/10.52600/2965-0968.bjcmr.2023.1.suppl.1.16>

Hofmeyer, A., Sheingold, B., Kloppe, H., & Warland, J. (2015). Leadership In Learning And Teaching In Higher Education: Perspectives Of Academics In Non-Formal Leadership Roles. *Contemporary Issues in Education Research*, 8, 181–192. <https://doi.org/10.19030/cier.v8i3.9348>

Horpinich, T. (2019). Optimization of the management of higher medical educational establishments in the USA. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(96\).2019.74-81](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(96).2019.74-81)

Hossain, J. (2025). Breaking the Taboo: Empowering Undergraduate Research Participation in Bangladesh through Comparative and Theoretical Analysis. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*. <https://doi.org/10.47760/cognizance.2025.v05i06.024>

Jubien, P. (2013). Problem-Based Learning in Canadian Undergraduate and Continuing Medical Education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34, 111–125. <https://doi.org/10.21225/d5gp4v>

Krick, E. (2022). Participatory Governance Practices at the Democracy-Knowledge-Nexus. *Minerva*, 60(4), 467–487. <https://doi.org/10.1007/s11024-022-09470-z>

Landry, J., & von Lieres, B. (2022). Strengthening Democracy Through Knowledge Mobilization: Participedia – A Citizen-Led Global Platform for Transformative and Democratic Learning. *Journal of Transformative Education*, 20(3), 206–225. <https://doi.org/10.1177/15413446221103191>

Leonelli, S. (2023). Philosophy of Open Science. <https://doi.org/10.1017/9781009416368>

Luo, H. (2021). Open science: Pursuing development through communication, cooperation and sharing. *Cultures of Science*, 4, 181–184. <https://doi.org/10.1177/20966083221084776>

Matijević, I., & Milovanović, I. (2025). National Repository Infrastructure and Open Access Challenges: The Croatian Perspective. *LIBER Quarterly: The Journal of the Association of European Research Libraries*. <https://doi.org/10.53377/lq.23061>

McCann, L., Granter, E., Hyde, P., & Aroles, J. (2020a). 'Upon the gears and upon the wheels': Terror convergence and total administration in the neoliberal university. *Management Learning*, 51(4), 431–451. <https://doi.org/10.1177/1350507620924162>

McCann, L., Granter, E., Hyde, P., & Aroles, J. (2020b). 'Upon the gears and upon the wheels': Terror convergence and total administration in the neoliberal university. *Management Learning*, 51, 431–451. <https://doi.org/10.1177/1350507620924162>

Meng, H., Qiu, R., Zhang, Q., Song, R., & Cong, H. (2025). The interplay between research expectations and perceived barriers: a mediation analysis among Chinese medical undergraduates. *BMC Medical Education*, 25. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07098-7>

Padilla, G. G., & Medina, J. P. (2020). Los académicos como agentes de cambio institucional: el caso del Instituto Tecnológico de Sonora, 2003-2018. *Región y Sociedad*, 32, 12. <https://doi.org/10.22198/rys2020/32/1267>

Prykhodkina, N. (2024). Open science in the modern research space. *Bulletin of Postgraduate Education (Series)*. [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2024-30\(59\)-109-134](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2024-30(59)-109-134)

Ratnasiri, N. (2011). Ethics in the practice of science. *Journal of The National Science Foundation of Sri Lanka*, 39, 1. <https://doi.org/10.4038/jnsfsv39i1.2917>

Rufon, J. F., Villanueva, E. R., Manzano, R. G., Patiam, A. M. C., Vizcarra, G. C., & Jarmin, R. C. (2025). Inclusive Decision Making: A Spotlight on Romblon State University's Approach to Achieving Participatory Model in University Governance. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(4), e05522–e05522.

Shum, S., Aberer, K., Schmidt, A., Bishop, S., Lukowicz, P., Anderson, S., Charalabidis, Y., Domingue, J., de Freitas, S., Dunwell, I., Edmonds, B., Grey, F., Haklay, M., Jelasity, M., Karpištšenko, A., Kohlhammer, J., Lewis, J., Pitt, J., Sumner, R., & Helbing, D. (2012). Towards a global participatory platform. *The European Physical Journal Special Topics*, 214(1), 109–152. <https://doi.org/10.1140/epjst/e2012-01690-3>

Tripathi, C. R. (2024). Awareness of Artificial Intelligence (AI) among Undergraduate Students. *NPRC Journal of Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.3126/nprcjmr.v1i7.72478>

Unnikrishnan, B., Rekha, T., Jain, A., Mithra, P., Kumar, N., & Holla, R. (2022). Integrating Research into Undergraduate Medical Education Curriculum: A 20-year Experience from a Medical School in Coastal South India. *Indian Journal of Community Medicine: Official Publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, 47, 479–482. https://doi.org/10.4103/ijcm.ijcm_926_22

Vereijken, M., Van Der Rijst, R., Van Driel, J., & Dekker, F. (2019). Authentic research practices throughout the curriculum in undergraduate medical education: Student beliefs and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 57, 532–542. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1674680>

Wang, V. (2025). Performative Equity and Institutional Hypocrisy in Higher Education: A Critique of Leadership Narratives and Policy Contradictions. *Open Journal of Leadership*, 14, 387–402. <https://doi.org/10.4236/ojl.2025.143019>

Watermeyer, R., Phipps, L., Lanclos, D., & Knight, C. (2023). Generative AI and the Automating of Academia. *Postdigital Science and Education*, 6, 446–466. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00440-6>

Weed, D., & McKeown, R. (2003). Science and social responsibility in public health. *Environmental Health Perspectives*, 111, 1804–1808. <https://doi.org/10.1289/ehp.6198>

Winker, M., Bloom, T., Onie, S., & Tumwine, J. (2023). Equity, transparency, and accountability: open science for the 21st century. *The Lancet*, 402, 1206–1209. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(23\)01575-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(23)01575-1)

Xing, X., Xu, D., Guo, Z., Xing, H., & Tang, M. (2024). Research on Integrating AI Research Projects into Teaching to Enhance Students' Innovation and Practical Abilities. *Journal of Higher Education Teaching*. <https://doi.org/10.62517/jhet.202415605>

Xu, P., Pfeiffer, S., Boland, F., & Stevens, N. (2025). Developing Research-Oriented Health Professionals: Understanding Students' Perceptions and Needs for Extracurricular Research Opportunities. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 12. <https://doi.org/10.1177/23821205241307781>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

CAPÍTULO 4

Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología, 2004

Strategic Plan for the
Reorganization of Research
in Psychology, 2004

Arturo Silva-Rodríguez

Glosa editorial

Este capítulo recupera y contextualiza el Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología (2004) como un ejercicio institucional de gran relevancia en la historia académica de la FES Iztacala. En él se documentan los esfuerzos de una comunidad universitaria que, frente a tensiones internas y desafíos estructurales, apostó por la planeación científica como vía para fortalecer el quehacer investigativo y consolidar una cultura académica fundada en el rigor, la colegialidad y la responsabilidad social.

El texto expone la visión, misión, objetivos y programas que guiaron dicho plan; presenta la matriz de implementación y el cronograma programático, y describe los mecanismos de evaluación que garantizaron su viabilidad. Al hacerlo, ofrece un testimonio valioso sobre la importancia de concebir la investigación como función sustantiva, articulada a la formación profesional, la difusión del conocimiento y el compromiso social universitario. Este documento, hoy integrado a la memoria institucional, reafirma la vigencia de la investigación como bien público y como horizonte estratégico para la universidad pública mexicana.

Palabras clave: Investigación universitaria, planeación estratégica, cultura académica, formación de investigadores, gestión académica, desarrollo académico, evaluación institucional, programas de investigación

Editorial Note

This chapter revisits and contextualizes the Strategic Plan for the Reorganization of Research in Psychology (2004) as a significant institutional milestone in the academic development of FES Iztacala. It documents the concerted effort of a university community that, in the face of internal challenges and structural transformations, chose strategic planning as a means to strengthen research, cultivate academic rigor, and reinforce a culture grounded in collective participation and social responsibility.

The chapter outlines the plan's vision, mission, objectives, and programs; includes its implementation matrix and timeline; and details the evaluation mechanisms designed to ensure its long-term success. In doing so, it highlights the central role of research as a core academic function closely linked to teaching, knowledge dissemination, and social engagement. Today, this document stands as part of the institutional memory, reaffirming research as a public good and strategic horizon for public higher education in Mexico.

Keywords: University research, strategic planning, academic culture, researcher training, academic management, academic development, institutional evaluation, research programs

Índice de contenido

- 4.1 Introducción, 94
- 4.2 Antecedentes, 95
- 4.3 Alcance, 96
- 4.4 Presentación, 96
- 4.5 Dirección estratégica, 97
- 4.6 Programas y Líneas de Acción, 98
- 4.7 Estrategias de implementación, 101
- 4.8 Mecanismos de Evaluación y Seguimiento, 103
- 4.9 Epílogo: Aquella Apuesta por la Investigación, 107



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. (2026). Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología, 2004. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y re-fundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 92–109). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c04>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

4.1 Introducción

El documento titulado **Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología** fue elaborado en el año 2004 por un grupo de académicos de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, con el propósito de fortalecer las bases conceptuales, metodológicas y organizativas que orientaban la función sustantiva de la investigación dentro de la formación profesional.

Su desarrollo se enmarcó en los esfuerzos institucionales que buscaban consolidar una cultura de la investigación científica congruente con las necesidades del país y con los principios que guiaban la misión de la universidad pública, entendida como un espacio de generación, sistematización y difusión del conocimiento al servicio de la sociedad. El Plan Estratégico de Investigación 2004 constituyó una respuesta académica a los procesos de desarticulación, discontinuidad y debilitamiento que, como se documenta en los capítulos 2 y 3 de este libro, habían derivado en una situación crítica para la carrera de Psicología. Aquella situación impactó directamente en la planeación y proyección de las actividades de investigación, lo que hizo necesaria una revisión profunda de sus fundamentos organizativos, de sus mecanismos de coordinación y de sus estrategias de vinculación dentro del ámbito académico de la FES Iztacala.

La elaboración del Plan Estratégico de Investigación 2004 fue resultado de un trabajo colegiado y participativo, sustentado en el análisis de diagnósticos previos,

en la revisión de modelos de organización de la investigación aplicados en otras entidades universitarias y en la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad propias de la carrera. En ese proceso intervinieron profesores de asignatura y carrera, jefes de área, miembros del Consejo Académico Auxiliar y responsables de proyectos de investigación, cuyas aportaciones fueron sistematizadas en un cuerpo coherente de propuestas y acciones orientadas al desarrollo institucional.

El Plan Estratégico de investigación 2004 se concibió, así, como un instrumento de planeación de mediano y largo plazo, destinado a orientar la conformación de líneas de investigación institucionales, al fortalecimiento de cuerpos académicos consolidados y a la integración funcional entre docencia, investigación y extensión universitaria. Su propósito último fue contribuir al mejoramiento de la calidad académica, a la formación de nuevos investigadores y a la consolidación de una identidad científica propia, capaz de responder a los desafíos del conocimiento psicológico contemporáneo y a las demandas sociales que enfrentaba la universidad pública mexicana.

Este Plan Estratégico de Investigación 2004 fue concebido en un momento en que la comunidad académica bus-

Nota editorial
A continuación se presenta, de manera íntegra, el Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología elaborado en 2004. Lo que aquí se ofrece no es una reinterpretación, sino la recuperación fiel de un documento fundacional para la vida académica de la carrera. Únicamente se han realizado ajustes mínimos en su carácter y orden expositivo, con la finalidad de reforzar su claridad y darle una estructura más próxima a los ejercicios contemporáneos de planeación estratégica; sin embargo, su espíritu, sus prioridades y su voz original permanecen intactos.

“Formar investigadores implica, primero, ordenar el espacio donde el conocimiento se produce.”

caba reencontrar el sentido profundo de la investigación como práctica universitaria. Este plan fue concebido en un momento en que la comunidad académica buscaba reencontrar el sentido profundo de la investigación como práctica universitaria: no solo como tarea técnica, sino como acto formativo, ejercicio colectivo y compromiso ético con la sociedad. Su inclusión en este volumen responde al deseo de preservar esa memoria y de compartir con las nuevas generaciones el testimonio de una etapa en la que pensar la investigación significó también pensar el futuro de la carrera, su identidad académica y su vocación pública.

4.2 Antecedentes

4.2.1 Orígenes de la investigación en la carrera

Desde su creación, la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala concibió la investigación como una función sustantiva vinculada al proceso formativo de los estudiantes y al desarrollo académico del profesorado. En esta perspectiva, la docencia, la investigación y la extensión universitaria fueron entendidas como dimensiones interdependientes del quehacer universitario.

4.2.2 El Programa de Formación en Ciencias Básicas (PFCB)

Durante la segunda mitad de la década de 1970, se implementó el Programa de Formación en Ciencias Básicas (PFCB)* con el propósito de consolidar una cultura científica dentro de la carrera. Dicho programa promovió la formación de docentes-investigadores en el método experimental y en el razonamiento analítico, dotándolos de las herramientas necesarias para el estudio empírico del comportamiento humano. El PFCB constituyó el primer esfuerzo sistemático por institucionalizar la investigación dentro de la enseñanza de la psicología y sembró los cimientos de una actitud científica que aún perdura en la comunidad académica iztacalteca.

4.2.3 El Proyecto Troncal de Investigación

En los primeros años de la década de 1980 se dio continuidad a esa orientación mediante el Proyecto

* Un análisis detallado de los elementos de este programa que influyeron en la construcción del Plan Estratégico puede encontrarse en el capítulo 8 del volumen I de esta colección.

Troncal de Investigación†, el cual tuvo como finalidad articular las distintas áreas académicas de la carrera en torno a líneas de trabajo compartidas. Este proyecto fomentó la colaboración entre laboratorios, promovió la integración docente-investigativa y generó una producción científica vinculada directamente con la práctica educativa. A través del Proyecto Troncal se consolidó la investigación formativa, se fortalecieron los procesos de observación y experimentación, y se establecieron las bases para el trabajo interdisciplinario dentro de la licenciatura.

4.2.4 La creación de la UIICSE

De manera paralela, la conformación de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) amplió el horizonte de la investigación en la FES Iztacala. Esta unidad se constituyó como un espacio institucional para el desarrollo de proyectos inter y multidisciplinares, integrando a docentes e investigadores de psicología, medicina, enfermería, biología y educación. La UIICSE dotó a la comunidad académica de una infraestructura física y técnica adecuada, lo que permitió consolidar proyectos con impacto regional y fortalecer la vinculación con otras entidades universitarias y organismos externos.

4.2.5 Impacto de la crisis institucional

No obstante los avances obtenidos, la evolución de la investigación se vio afectada por la crisis académica y administrativa derivada de las disputas en torno al Plan de estudios de la carrera‡. Las diferencias teóricas y metodológicas generaron un ambiente de polarización que repercutió en la estabilidad de los proyectos y en la continuidad de los grupos de trabajo. Como resultado, la investigación se fragmentó en pequeños núcleos académicos y, en algunos casos, en proyectos individuales que operaban con recursos limitados o bajo modalidades informales. Otros equipos optaron por integrarse a la UIICSE en busca de respaldo institucional y continuidad.

A pesar de este escenario, subsistió un núcleo de profesores con sólida formación científica que mantuvo viva la tradición experimental y el compromiso con la producción de conocimiento. Su trabajo permitió preservar una herencia de rigor metodológico, ética

† Revisado en el capítulo 2 de este volumen.
‡ Analizados en los capítulos 1 y 2 del volumen 4 de esta colección.

profesional y vocación universitaria, elementos que continúan distinguiendo a la FES Iztacala dentro de la psicología mexicana contemporánea.

4.3 Alcance

4.3.1 Situación actual de la investigación

En el contexto actual, la investigación en la carrera de Psicología presenta un panorama heterogéneo. Existen grupos consolidados y con experiencia en áreas específicas, pero el trabajo se mantiene disperso y con escasa articulación, por no decir nula. No se cuenta aún con mecanismos institucionales que aseguren la continuidad de las líneas de investigación ni con un sistema formal de evaluación y seguimiento.

4.3.2 Capacidades y limitaciones

El capital académico disponible es significativo: se cuenta con profesores-investigadores formados en el PFCB, con experiencia en diseño experimental, investigación aplicada y docencia universitaria. Sin embargo, la ausencia de políticas claras en materia de coordinación y financiamiento, así como la falta de estímulos institucionales, ha limitado el crecimiento de la investigación y ha reducido su visibilidad en el ámbito nacional.

4.3.3 Entorno académico y político

Las nuevas políticas nacionales de evaluación y acreditación académica demandan mayor productividad científica, transparencia en la gestión y participación en redes interdisciplinarias. En consecuencia, la carrera enfrenta el reto de reorganizar su estructura investigativa para responder a estas exigencias, consolidando cuerpos académicos, promoviendo la publicación de resultados y fortaleciendo la vinculación con programas de posgrado y con la sociedad.

4.3.4 Perspectiva institucional

La FES Iztacala se encuentra actualmente en un proceso de redefinición de su política de investigación. La carrera de Psicología, en particular, reconoce la necesidad de integrar los esfuerzos dispersos, recuperar la tradición científica que la caracteriza y proyectar la investigación como una práctica colectiva al servicio de la formación profesional y del conocimiento socialmente útil.

En este escenario, la comunidad académica identifica la urgencia de establecer una política de desarrollo que articule las experiencias del pasado con los desafíos del presente, asegurando la continuidad, la pertinencia y la calidad del quehacer investigativo en la Universidad Nacional Autónoma de México.

4.4 Presentacion

Indiscutiblemente, la investigación constituye uno de los pilares fundamentales del quehacer universitario. En ella se sustenta la generación, transmisión y aplicación del conocimiento científico y humanístico que la Universidad Nacional Autónoma de México aporta al desarrollo nacional. En la carrera de Psicología, la investigación ha sido desde su origen una función sustantiva estrechamente vinculada con la docencia y la extensión, orientada siempre al fortalecimiento de la calidad académica y a la formación de profesionales críticos, éticos y socialmente responsables.

La carrera de Psicología se ha caracterizado históricamente por su compromiso con el pensamiento científico y la innovación pedagógica. Desde la instauración del Programa de Formación en Ciencias Básicas (PFCB) y el Proyecto Troncal de Investigación, hasta la consolidación de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), la carrera ha promovido una práctica académica que articula la enseñanza con la investigación, reconociendo que el conocimiento psicológico se construye en la experiencia, en la observación y en la reflexión sistemática sobre la realidad.

A inicios del siglo XXI, los cambios en las políticas de evaluación, las transformaciones tecnológicas y la demanda de una psicología socialmente pertinente hacen necesario redefinir la investigación en la carrera y consolidar una política institucional que articule y dé continuidad a los esfuerzos dispersos existentes.

Este Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología es una respuesta a esa necesidad. Se concibe como un instrumento de planeación académica que permite definir prioridades, optimizar recursos, fortalecer la formación de investigadores y garantizar la vinculación entre docencia, investigación y extensión. Su elaboración es resultado de un proceso colegiado, plural y participativo en el que confluyeron

las reflexiones de profesores, jefes de área, miembros el Consejo Académico Auxiliar de la carrera y responsables de proyectos de investigación.

4.5 Dirección estratégica

En el marco de los procesos contemporáneos de planeación de nuestra universidad, la dirección estratégica constituye un instrumento fundamental para orientar el desarrollo académico y garantizar la pertinencia social de las funciones sustantivas de la universidad. En esta perspectiva, la investigación de la carrera no puede entenderse únicamente como un conjunto de actividades aisladas, sino como un proceso institucional planificado, sustentado en principios claros, objetivos definidos y mecanismos de seguimiento que aseguren su continuidad y consolidación.

El Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología se inscribe en este enfoque, estableciendo un marco rector que permite articular la tradición científica de la carrera con los desafíos actuales de la educación superior, las exigencias de evaluación académica y las transformaciones del conocimiento psicológico en el inicio del siglo XXI. La dirección estratégica aquí planteada busca fortalecer la identidad académica de la carrera, optimizar sus recursos, promover el trabajo colegiado y asegurar que la investigación psicológica desarrollada en la FES Iztacala responda con calidad, rigor y compromiso social a las necesidades de la comunidad universitaria y del país.

4.5.1 Visión

La carrera de Psicología de la FES Iztacala proyecta consolidarse como una entidad académica de excelencia, reconocida a nivel nacional por la calidad de su producción científica, la pertinencia social de sus aportes y la formación de recursos humanos con competencias sólidas en investigación, docencia y extensión universitaria.

Se establece como propósito que la investigación desarrollada en la carrera contribuya al fortalecimiento del conocimiento psicológico, al estudio sistemático de los fenómenos humanos contemporáneos y a la generación de propuestas que respondan de manera oportuna, ética y fundamentada a las necesidades sociales y educativas del país.

Esta visión se fundamenta en el reconocimiento de la investigación como un proceso institucional permanente y colegiado, indispensable para garantizar la calidad académica, consolidar la identidad universitaria y asegurar el desarrollo científico y disciplinar que ha caracterizado nuestra carrera.

4.5.2 Misión

La misión de la investigación en la carrera de Psicología es producir, difundir y aplicar conocimiento científico y humanístico en el campo de la psicología, mediante procesos académicos que promuevan la reflexión crítica, la innovación metodológica y la vinculación social.

La investigación debe sustentar la calidad de la docencia, orientar la formación profesional de los estudiantes y contribuir al desarrollo sustentable de la sociedad. De igual manera, debe promover el trabajo multidisciplinario, la formación de nuevos investigadores y la ética en la producción del conocimiento.

4.5.3 Objetivos Estratégicos

La reorganización de la investigación en la carrera de Psicología exige una ruta clara que oriente el fortalecimiento de sus estructuras académicas y la consolidación de una cultura científica compartida. En concordancia con los principios que fundamentan este plan, los objetivos estratégicos aquí planteados buscan articular la tradición formativa de la FES Iztacala con los desafíos contemporáneos del quehacer universitario, definiendo prioridades que permitan avanzar hacia un modelo más integrado, consistente y socialmente pertinente de producción del conocimiento.

En su conjunto, estos objetivos constituyen la base para orientar las decisiones, programas y acciones que permitirán a la carrera de Psicología consolidar su identidad investigativa y está dirigidos a:

- 1. Consolidar la estructura institucional de la investigación en la carrera de Psicología, mediante la definición de políticas, programas y mecanismos de gestión que garanticen su continuidad y coherencia.
- 2. Fortalecer la formación de investigadores, promoviendo programas de capacitación, tutoría y participación en proyectos multidisciplinarios que integren a estudiantes y docentes.

3. Definir líneas de investigación institucionales, congruentes con las prioridades académicas y sociales de la FES Iztacala y de la UNAM, que orienten el desarrollo científico de la carrera.
4. Impulsar la creación y consolidación del Consejo Auxiliar de Investigación de la carrera, con reconocimiento interno y externo, que contribuyan al posicionamiento de la investigación psicológica de la FES Iztacala en el ámbito nacional e internacional.
5. Fomentar la vinculación entre docencia e investigación, asegurando que los resultados científicos retroalimenten los programas educativos y la práctica profesional.
6. Estimular la difusión del conocimiento, mediante la publicación de resultados en revistas especializadas, la participación en congresos, y la creación de redes académicas de colaboración.
7. Promover la ética, la responsabilidad y la transparencia en la investigación, garantizando el cumplimiento de las normas institucionales y nacionales en materia de integridad científica.

4.5.4 Principios rectores

Como se delinea en la misión de este Plan Estratégico, la consolidación de la investigación en la carrera de Psicología requiere de un marco normativo conceptual que oriente su desarrollo y garantice su relevancia académica y social.

Por consiguiente, la misión se concreta en los siguientes principios, los cuales constituyen la base normativa y conceptual que orienta el quehacer científico de la carrera. Estos principios no sólo expresan los valores que históricamente han guiado la formación universitaria en la carrera de Psicología, sino que también establecen los criterios académicos, éticos y metodológicos que deben regir el trabajo investigativo en sus diferentes dimensiones.

1. *Excelencia Académica.* La investigación deberá distinguirse por su rigor metodológico, pertinencia disciplinar y calidad científica. Se promoverá la actualización permanente, el uso de metodologías sólidas y la evaluación sistemática de resultados, con el fin de asegurar la generación de conocimientos válidos, confiables y socialmente relevantes.
2. *Responsabilidad Social Universitaria.* Toda actividad investigativa deberá orientarse al análisis,

comprensión y atención de los problemas que afectan a las personas y a las comunidades. La investigación psicológica tendrá un carácter humanista y socialmente comprometido, atendiendo prioritariamente a los retos educativos y sociales de nuestro entorno.

3. *Integridad y Ética Científica.* La práctica investigativa estará guiada por principios de honestidad, transparencia, confidencialidad, respeto a los sujetos de estudio y responsabilidad profesional. Se velará por el cumplimiento de las normas éticas nacionales e institucionales, garantizando la integridad de los procesos y resultados de investigación.
4. *Formación Continua y Desarrollo de Capital Humano.* La carrera promoverá la capacitación permanente de sus docentes, investigadores y estudiantes, impulsando programas de formación, tutoría y acompañamiento académico que permitan consolidar capacidades investigativas sólidas y sustentables.
5. *Multidisciplinariedad y Trabajo Colegiado.* Se favorecerá la colaboración entre áreas del conocimiento, reconociendo la complejidad de los fenómenos psicológicos y la necesidad de abordarlos desde perspectivas complementarias. El trabajo colegiado será considerado eje articulador de la producción científica y de la formación investigativa.
6. *Vinculación entre Docencia e Investigación.* La investigación se integrará al proceso formativo, asegurando que los avances científicos retroalimenten los programas educativos y que los estudiantes participen activamente en proyectos de investigación desde etapas tempranas de su formación.
7. *Difusión y Acceso al Conocimiento.* Los resultados de la investigación deberán ser difundidos mediante canales académicos apropiados, fomentando la publicación en revistas científicas, la participación en congresos y la divulgación responsable del conocimiento para fortalecer la cultura científica universitaria.

4.6 Programas y Líneas de Acción

La reorganización de la investigación en la carrera de Psicología requiere traducir los principios y objetivos estratégicos en acciones concretas que orienten el desarrollo académico y garanticen la consolidación de una cultura científica sólida y coherente. En este sentido, los programas y líneas de acción que se presentan a continuación constituyen el instrumento operativo

del presente plan, permitiendo articular esfuerzos, ordenar prioridades y establecer rutas claras para el fortalecimiento de la investigación.

Estos programas responden a la necesidad de estructurar la actividad científica, promover la formación de investigadores, consolidar líneas de trabajo institucionales y asegurar la adecuada difusión del conocimiento generado. Asimismo, buscan fortalecer el vínculo entre docencia e investigación, fomentar el trabajo colegiado y garantizar el cumplimiento de principios éticos y académicos que sustentan la labor universitaria.

A través de estas líneas de acción, la carrera de Psicología reafirma su compromiso con el desarrollo académico, el sentido social del conocimiento y la responsabilidad formativa que caracteriza a nuestra Universidad en el inicio del siglo XXI.

4.6.1 Programa de Fortalecimiento Institucional de la Investigación

Este programa tiene como finalidad establecer una estructura académica y administrativa sólida que permita organizar, coordinar y evaluar de manera sistemática las actividades de investigación dentro de la carrera.

4.6.1.1 Propósito

Desarrollar una estructura académica y administrativa que dé soporte permanente a la investigación, garantizando su organización, coordinación y evaluación sistemática.

4.6.1.2 Líneas de acción

1. Crear una jefatura de sección de investigación en la carrera como instancia responsable de la planeación, seguimiento y evaluación de las actividades científicas.
2. Crear un Consejo Auxiliar de Investigación con representación colegiada de las áreas de conocimiento de nuestra carrera.
3. Diseñar y formalizar reglamentos, manuales y políticas internas en materia de investigación.
4. Implementar un sistema de registro, seguimiento y evaluación de proyectos y grupos de investigación.
5. Gestionar recursos internos y externos para apoyar el desarrollo de la investigación.

4.6.2 Programa de Formación de Investigadores

La finalidad de este programa es impulsar la preparación sistemática y rigurosa de nuevas generaciones de

investigadores, fortaleciendo las capacidades científicas de la comunidad académica de la carrera de Psicología. En consonancia con la misión universitaria, este programa busca promover el desarrollo de competencias teóricas, metodológicas y éticas que permitan a profesores y estudiantes participar de manera activa, crítica y creativa en la producción del conocimiento psicológico.

Con este programa se busca crear espacios de formación especializada mediante actividades de capacitación, tutoría, seminarios permanentes, participación en proyectos y vinculación académica interna y externa. Al fomentar la práctica investigativa desde etapas tempranas de la formación profesional, se aspira a consolidar una cultura científica institucional basada en la reflexión, la innovación y el pensamiento crítico, elementos indispensables para el avance disciplinar y para la construcción de soluciones pertinentes a los problemas psicológicos que aquejan a la sociedad.

4.6.2.1 Propósito:

Impulsar la formación científica de académicos y estudiantes mediante estrategias de capacitación, tutoría y experiencia práctica en investigación.

4.6.2.2 Líneas de acción

1. Diseñar e implementar seminarios, talleres y diplomados en metodología, estadística, ética e investigación aplicada.
2. Establecer programas de tutoría académica para la formación de jóvenes investigadores.
3. Promover la participación estudiantil en proyectos de investigación desde los primeros semestres.
4. Fomentar estancias académicas y movilidad interna y externa para profesores y estudiantes.

4.6.3 Programa de Desarrollo de Líneas y Proyectos Institucionales de Investigación

La finalidad de este programa es definir, organizar y consolidar líneas de investigación que expresen las prioridades académicas y sociales de la carrera de Psicología, y que orienten de manera sistemática la generación de conocimiento dentro de la FES Iztacala. Con este programa se busca crear una plataforma científica coherente y de largo plazo, que permita articular los esfuerzos individuales y grupales de investigación en torno a áreas temáticas estratégicas, fortaleciendo la identidad académica de la carrera y su contribución al desarrollo disciplinar.



Nota Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos de consolidación de la investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones y desarticulación institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y horizonte de reinversión institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias y comunidad de investigación

10 11 12

Mediante este programa se pretende promover la continuidad de proyectos de investigación, evitar la dispersión temática y fomentar la articulación entre docentes, estudiantes y cuerpos académicos. Asimismo, se busca garantizar que las líneas de investigación respondan a los desafíos contemporáneos de la psicología y a las necesidades prioritarias de la sociedad, integrando enfoques interdisciplinarios y metodologías pertinentes para el estudio riguroso de los fenómenos psicológicos.

El desarrollo y consolidación de líneas institucionales permitirá avanzar hacia una investigación organizada y comprometida con el desarrollo científico, formando una base sólida para la proyección académica de la carrera y el fortalecimiento de su presencia en el ámbito universitario, nacional e internacional.

4.6.3.1 Propósito

Definir y consolidar líneas de investigación congruentes con las necesidades académicas y sociales de la carrera de Psicología, la FES Iztacala, la UNAM y el entorno nacional.

4.6.3.2 Líneas de acción:

- 1. Identificar áreas prioritarias de investigación en la carrera y formalizar líneas institucionales.
- 2. Estimular la conformación de grupos de trabajo en torno a dichas líneas.
- 3. Promover la continuidad de proyectos de largo plazo que contribuyan al desarrollo científico institucional.
- 4. Vincular líneas de investigación con el plan de estudio y programas de práctica profesional.

4.6.4 Programa de Creación del Consejo Auxiliar de Investigación

La finalidad de este programa es crear y fortalecer un órgano colegiado especializado que actúe como instancia de apoyo estratégico, asesoría permanente y seguimiento académico para el desarrollo de la investigación en la carrera de Psicología. El Consejo Auxiliar de Investigación tendrá como misión contribuir a la articulación, evaluación y proyección de las actividades científicas, garantizando su pertinencia académica, su congruencia con los objetivos institucionales y su alineación con las políticas de investigación de la UNAM.

4.6.4.1 Propósito:

Fortalecer grupos de investigación mediante la rectoría del Consejo Auxiliar de Investigación, acorde con las políticas nacionales e internacionales en materia de investigación.

4.6.4.2 Líneas de acción:

- 1. Identificar grupos académicos con potencial para consolidarse formalmente.
- 2. Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento para su reconocimiento y fortalecimiento.
- 3. Fomentar la coordinación y participación en redes interinstitucionales.

4.6.5 Programa de Integración Docencia-Investigación

La finalidad de este programa es fortalecer el vínculo estructural entre la actividad docente y la producción científica dentro de la carrera de Psicología, de modo que la investigación constituya un eje formativo y académico que oriente la enseñanza y enriquezca los procesos de aprendizaje. Se busca asegurar que la generación de conocimiento no se mantenga como un ejercicio aislado, sino que se integre de manera sistemática a los planes de estudio, a las prácticas profesionales y a las estrategias pedagógicas que acompañan la formación de los estudiantes.

Este programa pretende fomentar una cultura académica en la que los profesores-investigadores desarrollen experiencias educativas basadas en evidencia, promuevan la participación de los estudiantes en proyectos científicos y articulen contenidos curriculares con líneas de investigación pertinentes y vigentes. Asimismo, se orienta a fortalecer la formación temprana en investigación, incentivando la reflexión crítica, el pensamiento analítico, la ética académica y la participación activa de los estudiantes en actividades científicas desde los primeros semestres de la carrera.

4.6.5.1 Propósito:

Asegurar que la investigación sea eje formativo del proceso docente y que los productos científicos retroalimenten los planes de estudio.

4.6.5.2 Líneas de acción:

- 1. Integrar contenidos de investigación en las unidades de enseñanza.
- 2. Fortalecer las asignaturas y seminarios orientados a la investigación.
- 3. Establecer proyectos de investigación vinculados a prácticas profesionales y tesis.

4.6.6 Programa de Difusión y Producción Científica

La finalidad de este programa es fortalecer la producción académica y garantizar la adecuada difusión del conocimiento generado en la carrera de Psicología, en concordancia con los principios de calidad, pertinencia y responsabilidad social que orientan la labor universitaria. A través de este programa, se busca promover una cultura científica que otorgue visibilidad a los resultados de investigación, impulse el intercambio académico y favorezca la construcción colectiva del saber psicológico.

Con este programa se busca consolidar mecanismos institucionales que estimulen la publicación de trabajos científicos, la presentación de resultados en foros académicos y la elaboración de materiales docentes y técnicos derivados de actividades de investigación. Asimismo, se pretende organizar espacios periódicos para la exposición y discusión de avances científicos, tales como jornadas académicas, seminarios, conferencias y encuentros interinstitucionales, con el fin de fortalecer la tradición académica de la carrera y fomentar el diálogo entre investigadores, profesores y estudiantes.

De igual manera, este programa considera la creación y fortalecimiento de medios editoriales y archivos académicos propios que permitan el resguardo, sistematización y consulta del trabajo producido por la comunidad de psicología. Con ello, se busca consolidar una memoria científica institucional accesible y sustentada, que contribuya al reconocimiento y a la proyección de la investigación psicológica desarrollada en la FES Iztacala.

4.6.6.1 Propósito:

Promover la publicación, presentación y divulgación del conocimiento generado por la comunidad académica.

4.6.6.2 Líneas de acción:

- 1. Establecer un acervo documental de investigación, integrado por informes técnicos, tesis, publicaciones académicas, memorias, manuales, materiales docentes y proyectos desarrollados en la carrera, con fines de consulta y resguardo institucional.
- 2. Fortalecer los mecanismos de estímulo a la producción académica, incentivando la publicación en revistas científicas, la elaboración de materiales académicos y la participación en foros especializados.
- 3. Promover la creación y consolidación de medios

editoriales propios, tales como boletines, series monográficas, cuadernos de investigación y memorias académicas.

- 4. Organizar actividades de divulgación científica, incluyendo jornadas de investigación, seminarios internos, conferencias magistrales y eventos de difusión dirigidos a la comunidad universitaria y al entorno social.

4.6.7 Programa de Ética e Integridad en la Investigación

Este programa busca promover una cultura de responsabilidad académica, transparencia y respeto a la dignidad de las personas que participan en procesos investigativos, garantizando que el trabajo científico se realice bajo criterios de rigor metodológico, honestidad intelectual y compromiso social, alineados con el Comité de Ética de nuestra facultad, así como la normatividad internacional de la materia.

Mediante acciones de formación, regulación y supervisión, este programa se orienta a fortalecer la práctica ética entre profesores y estudiantes, establecer procedimientos claros para la evaluación y aprobación de proyectos, y contribuir a la prevención de malas prácticas académicas.

4.6.7.1 Propósito:

Asegurar el cumplimiento de las normas éticas en el desarrollo de proyectos científicos y en la formación de investigadores.

4.6.7.2 Líneas de acción:

- 1. Establecer lineamientos éticos y protocolos para la investigación con seres humanos y animales de laboratorio.
- 2. 4.7.2 Crear un Comité de Ética en Investigación en Psicología.
- 3. Realizar seminarios y talleres sobre ética científica, protección de participantes y responsabilidad profesional.

4.7 Estrategias de implementación

La implementación del Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología se concibe como un proceso estructurado y gradual, orientado a consolidar la investigación como eje fundamental de la formación académica en la carrera. Su ejecución se concibe como una tarea colectiva que demanda la participación coordinada de las instancias académicas,

los cuerpos colegiados, el personal docente, los investigadores y los estudiantes, bajo un modelo de gestión orientado a la mejora permanente y al fortalecimiento de la cultura científica de la carrera.

Este plan establece un conjunto de estrategias operativas que permiten traducir los objetivos estratégicos en acciones concretas, con mecanismos de seguimiento y evaluación que faciliten el monitoreo continuo y la toma de decisiones informada. Su diseño articula esfuerzos colegiados, fortalece capacidades académicas y promueve una cultura científica sólida, alineada con los principios de calidad, pertinencia y responsabilidad social que caracterizan a nuestra carrera.

Asimismo, su carácter integral, articulador y colegiado asegura que la investigación se estructure como un proceso permanente de generación de conocimiento, vinculado estrechamente con la docencia y la extensión universitaria. La presente estrategia busca, por tanto, consolidar un modelo académico en el que la investigación no sea un esfuerzo aislado o coyuntural, sino una práctica institucionalizada que contribuya al desarrollo disciplinario, al fortalecimiento de la identidad de nuestra carrera y a la respuesta efectiva frente a las demandas contemporáneas de la sociedad.

A continuación, se presentan las acciones clave que guiarán la implementación del plan y darán soporte a su consolidación en el corto, mediano y largo plazos.

4.7.1 Planeación y Organización de la carrera

- 1. Establecer una instancia responsable de la implementación del Plan, encabezada por la Coordinación de Investigación de la carrera, con participación colegiada del Consejo Auxiliar de Investigación.
- 2. Definir procedimientos administrativos, normativos y operativos para la gestión e impulso de la investigación.
- 3. Elaborar un programa calendarizado de trabajo anual, alineado con los ciclos académicos de la FES Iztacala.
- 4. Desarrollar instrumentos de registro, seguimiento y evaluación, aplicables a proyectos, cuerpos académicos, producción escolar y actividades de formación.

4.7.2 Articulación Académica y Participación Colegiada

- 1. Garantizar la participación de las áreas académicas en la definición de prioridades y líneas institucionales de investigación.
- 2. Fortalecer los espacios colegiados, asegurando la participación de profesores-investigadores, jefaturas de división, coordinaciones de área y responsables de proyectos.
- 3. Establecer seminarios permanentes inter-áreas, para promover la reflexión académica y la integración de enfoques disciplinares.
- 4. Realizar reuniones semestrales de seguimiento con responsables de los programas para evaluar avances y ajustar estrategias.

4.7.3 Desarrollo de Capacidades Académicas y Formativas

- 1. Organizar programas de capacitación docente en metodología, estadística, ética e investigación aplicada.
- 2. Fortalecer los programas de tutoría e iniciación científica estudiantil y vincularlos con proyectos institucionales.
- 3. Crear seminarios temáticos de investigación para estudiantes, coordinados por profesores-investigadores.
- 4. Establecer programas de estímulo y reconocimiento a la labor investigativa y a la productividad académica.

4.7.4 Gestión de Recursos y Apoyos Institucionales

- 1. Identificar fuentes internas y externas de financiamiento y establecer mecanismos institucionales para su gestión.
- 2. Promover la asesoría técnica y administrativa para la formulación y presentación de proyectos ante el CONACyT, PAPIIME y PAPIIT de la UNAM, así como organismos internacionales.
- 3. Optimizar el uso de infraestructura existente, asegurando el acceso a espacios, bibliotecas, materiales y recursos informáticos.
- 4. Gestionar apoyos para movilidad académica, participación en eventos científicos y estancias de investigación.

4.7.5 Comunicación, Difusión y Vinculación Académica

- 1. Institucionalizar jornadas, coloquios y encuentros de investigación para la presentación periódica de resultados.
- 2. Consolidar medios editoriales y acervos académicos

internos para la publicación, registro y resguardo del trabajo científico.

- 3. Establecer convenios de colaboración con instituciones y organismos nacionales para el desarrollo de investigaciones conjuntas.
- 4. Impulsar actividades de divulgación científica dirigidas a la comunidad universitaria y al entorno social.

4.7.6 Evaluación, Seguimiento y Mejora Continua

- 1. Implementar indicadores de desempeño que consideren productividad académica, formación de recursos humanos, impacto social y participación estudiantil.
- 2. Elaborar informes anuales de avance, presentados ante las instancias colegiadas de la carrera.
- 3. Realizar evaluaciones intermedias y finales para medir el impacto del plan y determinar ajustes necesarios.
- 4. Establecer mecanismos de retroalimentación, recogiendo observaciones de profesores, estudiantes y autoridades universitarias para fortalecer los procesos de mejora continua.

En síntesis, las estrategias de implementación aquí delineadas constituyen la plataforma operativa que permitirá materializar los objetivos del Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología. Su ejecución coordinada, colegiada y progresiva asegurará la consolidación de una cultura científica robusta, el fortalecimiento de las capacidades académicas de la comunidad universitaria y la integración

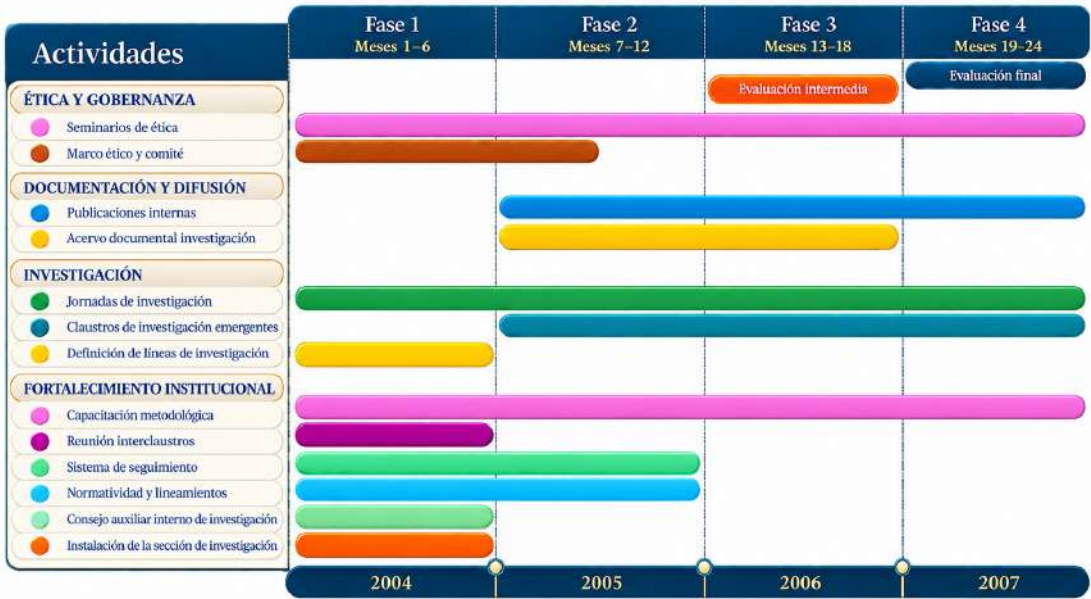
plena de la investigación en la formación profesional. Con ello, la carrera avanza hacia un modelo académico más sólido, articulado y comprometido con la misión social de la universidad pública, garantizando que la producción de conocimiento mantenga su rigor, pertinencia y responsabilidad histórica frente a los retos del presente y del porvenir.

Finalmente, en la figura 4.1 se incluye un diagrama de Gantt que presenta la programación de actividades contempladas para el periodo 2004–2008, a fin de proporcionar una visión clara y secuenciada del proceso de ejecución, los hitos relevantes y la temporalidad de cada una de las acciones estratégicas previstas.

4.8 Mecanismos de Evaluación y Seguimiento

La evaluación y seguimiento del Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología constituye un componente fundamental para garantizar su cumplimiento, orientar las acciones institucionales y asegurar la mejora continua de las actividades científicas desarrolladas en la carrera. Este proceso se concibe como un ejercicio permanente, sistemático y colegiado, orientado a la verificación de avances, la toma informada de decisiones y la consolidación progresiva de una cultura académica basada en la trans-

Figura 4.1. Diagrama de Gantt: programación de actividades



parencia, la corresponsabilidad y la rendición de cuentas académica.

La evaluación se llevará a cabo a través de mecanismos formales que permitan medir el grado de avance de los programas estratégicos, analizar la pertinencia y eficacia de las acciones implementadas, identificar áreas de oportunidad y ajustar las estrategias cuando así lo exijan las condiciones académicas, institucionales o contextuales. De esta manera, se busca asegurar que el proceso de reorganización de la investigación se mantenga alineado con los objetivos institucionales, responda a las necesidades emergentes de la carrera y contribuya de manera efectiva al fortalecimiento de la función sustantiva de investigación en la FES Iztacala.

A continuación se presentan los mecanismos de evaluación y seguimiento del Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología. Estos mecanismos constituyen la base operativa para monitorear los avances, valorar el impacto de las acciones emprendidas y garantizar que la reorganización de la investigación se lleve a cabo con transparencia, pertinencia académica y responsabilidad institucional.

4.8.1 Instancias responsables

El seguimiento y evaluación estarán a cargo de:

- 1. Coordinación de Investigación de la carrera, como instancia rectora del proceso
- 2. Consejo Auxiliar de Investigación, con funciones de revisión técnica y dictamen académico
- 3. Jefaturas de División y Coordinaciones de Área, como instancias de apoyo operativo y articulación académica
- 4. Profesores-investigadores responsables de proyectos y programas, mediante entrega de informes y evidencias

La participación de estas instancias garantiza una evaluación colegiada, equilibrada y democrática, acorde con los principios académicos de la universidad pública.

4.8.2 Instrumentos de evaluación

Para dar seguimiento al plan, se emplearán los siguientes instrumentos:

- 1. Informe semestral de avance, con indicadores cualitativos y cuantitativos
- 2. Informe anual consolidado, presentado ante las instancias colegiadas de la carrera

- 3. Matrices de indicadores de productividad académica, participación estudiantil, impacto social y desarrollo de capacidades
- 4. Registros institucionales de proyectos, cuerpos académicos y actividades formativas
- 5. Bitácoras de actividades y actas de reuniones de seguimiento
- 6. Evaluaciones documentales de resultados científicos, tales como publicaciones, ponencias, productos formativos y materiales académicos

Estos instrumentos permiten un seguimiento técnico y verificable del desarrollo del plan.

4.8.3 Indicadores de desempeño

Los indicadores se organizarán en cuatro dimensiones:

Productividad científica

- 1. Número y tipo de publicaciones
- 2. Participación en congresos
- 3. Productos técnicos y docentes derivados de investigación

Formación de recursos humanos

- 1. Estudiantes incorporados a proyectos
- 2. Tutorías y seminarios de investigación
- 3. Actividades formativas especializadas

Desarrollo institucional

- 1. Consolidación de líneas y cuerpos académicos
- 2. Acceso a financiamiento interno/externo
- 3. Infraestructura y recursos disponibles

Impacto y vinculación

- 1. Actividades de divulgación
- 2. Convenios y redes académicas
- 3. Reconocimientos y certificaciones

4.8.4 Tiempos y periodicidad

- 1. Informes semestrales: avances operativos, dificultades y ajustes
- 2. Informe anual: evaluación integral y recomendaciones estratégicas
- 3. Evaluación intermedia (a mitad del periodo): análisis de logros y ajustes estructurales
- 4. Evaluación final del periodo 2004–2008: sistematización de resultados y propuesta para el siguiente ciclo estratégico

4.8.5 Retroalimentación y mejora continua

El proceso evaluativo contemplará:

- 1. Mesas de análisis con participación académica y estudiantil

- 2. Recomendaciones y líneas de mejora emitidas por el Consejo Auxiliar de Investigación
- 3. Ajustes programáticos y administrativos derivados de la reflexión colectiva
- 4. Integración de observaciones en los ciclos anuales de planeación académica

De esta forma, la evaluación trasciende la noción de control para convertirse en herramienta de desarrollo institucional, aprendizaje colectivo y toma de decisiones académicas fundamentadas.

4.8.6 Síntesis

El sistema de evaluación y seguimiento descrito asegura que el Plan Estratégico:

- 1. Sea ejecutado bajo criterios de transparencia y rendición académica
- 2. Mantenga coherencia con los objetivos institucionales universitarios
- 3. Se adapte a las necesidades emergentes del entorno académico
- 4. Fortalezca la cultura científica y el trabajo colegiado
- 5. Construya bases sólidas para su continuidad en ciclos posteriores

Con el propósito de convertir los objetivos estratégicos en acciones concretas y asegurar una implementación eficiente del Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología, en la tabla 4.1 se muestra la “Matriz de Implementación del plan estragtégico”, en ella se presenta de manera sistemática y estructurada el conjunto de estrategias, acciones, responsables, recursos, plazos, indicadores y mecanismos de verificación que orientan la puesta en marcha del plan estratégico institucional en materia de investigación. Su diseño adopta el formato de una matriz de doble entrada, organizada en seis ejes estratégicos, cada uno claramente diferenciado y articulado entre sí, lo que permite visualizar tanto la lógica interna del plan como su secuencia operativa.

En términos generales, la figura cumple una doble función: por un lado, operacionaliza el plan estratégico, traduciendo los principios y objetivos generales en acciones concretas; por otro, establece un marco de seguimiento y evaluación, al definir indicadores verificables y mecanismos formales de comprobación para cada acción propuesta.

1. Planeación y Organización Institucional. El primer eje se centra en la institucionalización de la investigación como función sustantiva de la carrera. Aquí se plantean acciones orientadas a la creación de estructuras formales de coordinación, como la Jefatura de Investigación de la carrera, así como la instalación de un Consejo Auxiliar de Investigación que garantice el soporte colegiado. Asimismo, se contempla la elaboración de políticas internas, reglamentos y lineamientos, con el fin de dotar al quehacer investigativo de un marco normativo claro y legítimo. Los responsables recaen principalmente en la Jefatura de Carrera y las instancias colegiadas, con plazos de corto a mediano alcance, e indicadores centrados en la instalación efectiva de las estructuras y la aprobación formal de la normatividad.

2. Articulación Académica y Participación Colegiada. El segundo eje enfatiza la vida académica colegiada como condición para el fortalecimiento de la investigación. Se proponen reuniones clausurales semestrales y la implementación de seminarios colegiados interdisciplinarios, concebidos como espacios permanentes de diálogo, reflexión y construcción colectiva. Las acciones son de carácter continuo y permanente, con indicadores vinculados a la realización efectiva de reuniones y seminarios, y mecanismos de verificación basados en actas, listas de asistencia, programas y evidencias académicas.

3. Desarrollo de Capacidades Académicas y Formativas. Este eje se orienta al fortalecimiento de la formación científica, tanto del profesorado como del estudiantado. Incluye acciones como la oferta de cursos y diplomados internos, así como la promoción de la iniciación científica estudiantil mediante tutorías y participación en proyectos de investigación. Los responsables combinan instancias de coordinación, jefaturas y profesores-investigadores, con recursos asociados a infraestructura, bibliografía y horas académicas. Los indicadores se centran en el número de cursos impartidos y en la integración efectiva de estudiantes en actividades de investigación.

4. Gestión de Recursos y Apoyos. El cuarto eje aborda la dimensión operativa del financiamiento y la

Tabla 4.1. Matriz de implementación del plan estratégico.

1. Planeación y Organización Institucional						
Estrategia	Acción	Responsable	Recursos	Plazo	Indicadores	Mecanismos de Verificación
Institucionalizar la coordinación de la investigación	Crear la Jefatura de sección Investigación de la carrera	Jefatura de Carrera	Designación institucional, espacio físico	Corto plazo	Coordinación instalada	Acta de designación, organigrama actualizado
Garantizar soporte colegiado	Instalar el Consejo Auxiliar de Investigación	Jefatura de sección de Investigación / Jefatura de carrera	Integración de profesores-investigadores	Corto plazo	Consejo en funciones	Acta de instalación, minutas
Establecer políticas internas	Elaborar reglamentos y lineamientos	Consejo Auxiliar interno de investigación	Tiempo académico, apoyo técnico	Mediano plazo	Normatividad aprobada	Documento oficial, dictamen del Consejo Técnico
2. Articulación Académica y Participación Colegiada						
Estrategia	Acción	Responsable	Recursos	Plazo	Indicadores	Mecanismos de Verificación
Integrar claustros académicas	Reuniones claustros semestrales	Coordinación y jefaturas de área	Agenda colegiada	Permanente	Reuniones realizadas	Minutas, listas de asistencia
Fomentar diálogo disciplinar	Implementar seminarios colegiados	Profesores-investigadores	Salones, tiempo académico	Permanente	Seminarios activos	Programas, evidencias académicas
3. Desarrollo de Capacidades Académicas y Formativas						
Estrategia	Acción	Responsable	Recursos	Plazo	Indicadores	Mecanismos de Verificación
Fortalecer la formación científica	Cursos y diplomados internos	Coordinación / Jefatura / Profesores	Infraestructura, bibliografía	Anual	Número de cursos	Programas, listas
Promover iniciación científica	Tutorías y participación estudiantil	Profesores-investigadores	Horas académicas, atención tutorial	Permanente	Estudiantes integrados	Registros de tutoría, informes
4. Gestión de Recursos y Apoyos						
Estrategia	Acción	Responsable	Recursos	Plazo	Indicadores	Mecanismos de Verificación
Impulsar financiamiento académico	Aplicación a convocatorias internas y externas	Profesores / Jefaturas	Información, asesoría, gestión	Permanente	Proyectos financiados	Notificaciones, informes
Promover movilidad académica	Estancias, congresos, intercambios	Jefaturas de carrera y sección	Apoyos institucionales	Mediano plazo	Participaciones en eventos	Constancias, memorias académicas
5. Comunicación, Difusión y Vinculación						
Estrategia	Acción	Responsable	Recursos	Plazo	Indicadores	Mecanismos de Verificación
Consolidar la cultura de divulgación	Jornadas y coloquios de investigación	Jefatura / Consejo Auxliar de investigación	Auditorios, difusión	Semestral	Eventos realizados	Programas, memorias
Sistematizar producción académica	Formación de acervo documental	Coordinación / Biblioteca	Espacio físico, catalogación	Mediano plazo	Acervo creado	Registro documental
6. Evaluación, Seguimiento y Mejora Continua						
Estrategia	Acción	Responsable	Recursos	Plazo	Indicadores	Mecanismos de Verificación
Monitoreo permanente	Informes semestrales de avance	Coordinación / Consejo Auxiliar	Formatos de reporte	Semestral	Informes presentados	Entregables, actas
Ajuste estratégico	Evaluación final del plan	Consejo / Jefatura / Comité Técnico	Criterios institucionales	Largo plazo	Informe de evaluación	Documento final, recomendaciones

movilidad académica. Se plantean estrategias para impulsar la participación en convocatorias internas y externas, así como para promover estancias, congresos e intercambios académicos. Las acciones son de carácter permanente o de mediano plazo, con indicadores relacionados con proyectos financiados y participaciones en eventos académicos, y mecanismos de verificación basados en notificaciones, informes, constancias y memorias académicas.

5. *Comunicación, Difusión y Vinculación.* Este eje reconoce la importancia de socializar y preservar la producción académica. Incluye la organización de jornadas y coloquios de investigación, así como la sistematización de un acervo documental que concentre y haga accesible la producción científica. Los indicadores se enfocan en la realización de eventos y en la creación efectiva del acervo, mientras que los mecanismos de verificación consideran programas, memorias y registros documentales formales.
6. *Evaluación, Seguimiento y Mejora Continua.* El último eje cierra el ciclo estratégico al establecer un esquema de monitoreo permanente y ajuste estratégico. Se contemplan informes semestrales de avance y una evaluación final del plan, con la participación de instancias de coordinación, consejos y comités técnicos. Los indicadores se expresan en informes presentados y documentos de evaluación, y los mecanismos de verificación incluyen entregables formales, actas y recomendaciones institucionales.

En su conjunto, la tabla 4.1 ofrece una visión integral y coherente del plan estratégico, al articular dimensiones organizativas, académicas, formativas, financieras, comunicativas y evaluativas. La claridad con la que se definen responsabilidades, plazos e indicadores convierte a la matriz no solo en un instrumento de planeación, sino también en una herramienta de gobernanza académica, orientada a asegurar la sostenibilidad, la transparencia y la mejora continua del ecosistema de investigación institucional.

4.9 Epílogo: Aquella Apuesta por la Investigación

El Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología (2004) representó, para la comu-

nidad académica de Psicología de la FES Iztacala, un ejercicio de reflexión y de construcción colectiva orientado a fortalecer el papel de la investigación como eje sustantivo de la formación profesional universitaria. Elaborado en un momento de redefinición institucional y de transformación del campo académico, este plan recogió las demandas, expectativas y convicciones de una generación de profesores y estudiantes que reconocieron en la investigación no solo un requisito académico, sino una condición esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la innovación disciplinar y el compromiso social de la psicología.

El documento trazó rutas, métodos y horizontes: propuso estructuras colegiadas, articuló programas de formación y consolidación académica, instituyó mecanismos de seguimiento y evaluación y proyectó una visión de largo plazo que aspiraba a dar continuidad y sentido a la producción de conocimiento dentro de la carrera. Su valor radicó no únicamente en su contenido operativo, sino en el acto mismo de planear: en la voluntad de organizar el trabajo científico, de definir un proyecto común y de sostener el diálogo académico como fundamento de la vida universitaria.

Hoy, a la distancia, este plan se revalora como un hito en la memoria institucional: un esfuerzo deliberado por reencontrar el lugar de la investigación en la identidad académica de la carrera y por asegurar que las nuevas generaciones ejercieran la psicología con fundamento teórico, rigor metodológico y compromiso ético. Más allá de los logros inmediatos y de las contingencias propias de su fallida implementación, bajo las condiciones que se relataron en el capítulo anterior, su mayor aportación fue haber afirmado que la universidad pública no se improvisa: se construye desde la reflexión, la organización y la responsabilidad comunitaria.

En este sentido, el Plan Estratégico de Investigación 2004 no solo cerró una etapa; también abrió otra. Sus páginas dejan testimonio de un momento en que la carrera de Psicología en la FES Iztacala se pensó a sí misma, evaluó su trayectoria y se proyectó hacia el porvenir. En este proceso, la sensibilidad institucional adquiere un papel central, pues no se limita a una disposición administrativa o normativa, sino que implica la capacidad de la institución para escuchar, interpretar y responder a las condiciones reales en las que se produce la investigación. Supone reconocer las trayectorias académicas existentes, las desigualdades



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

estructurales, las tensiones entre docencia, gestión e investigación, así como los ritmos y necesidades de las comunidades académicas que sostienen el trabajo cotidiano de la carrera.

Fortalecer la gestión de la carrera desde esta sensibilidad significa tomar decisiones informadas y contextualizadas, que no se reduzcan a la aplicación mecánica de lineamientos externos, sino que dialoguen con la historia institucional, con sus saberes acumulados y con los desafíos específicos del presente. Ello permite diseñar políticas y estrategias que acompañen, en lugar de obstaculizar, los procesos de investigación, y que generen condiciones reales para la colaboración, la formación de nuevos investigadores y la consolidación de líneas de trabajo pertinentes y socialmente significativas.

Avanzar hacia un ecosistema de investigación sólido y articulado requiere, por tanto, de una institucionalidad capaz de sostener proyectos a largo plazo, de favorecer el trabajo colegiado y de integrar de manera coherente los distintos componentes del quehacer académico —formación, producción de conocimiento, difusión y vinculación—. La sensibilidad institucional se convierte así en el puente entre la visión estratégica y la práctica cotidiana, haciendo posible que la investigación no dependa exclusivamente de esfuerzos individuales, sino que se consolide como una práctica colectiva, reconocida, apoyada y orientada al fortalecimiento de la vida académica y del compromiso social de la carrera, como se desarrollará en los capítulos [7](#), [8](#) y [9](#) de este volumen.



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12



CAPÍTULO 5

Rescatando la historia no contada de la investigación en la carrera de Psicología

Recovering the Untold History of Research in the Psychology Program

Arturo Silva-Rodríguez
Esperanza Guarneros-Reyes



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. y Guarneros-Reyes, E. (2026). Rescatando la historia no contada de la investigación en la carrera de Psicología. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 110–129). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c05>

Glosa editorial

Este capítulo reconstruye una parte fundamental de la memoria académica de la carrera de Psicología en la FES Iztacala: la historia no siempre visible de la investigación desarrollada y no mencionada en las crónicas en los informes institucionales anuales formales. A través de un recorrido detallado por las principales líneas de investigación que se han consolidado a lo largo de cinco décadas —desde la investigación básica hasta la ciencia abierta—, el texto da cuenta de un quehacer científico sostenido por la iniciativa, el compromiso ético y la creatividad de profesoras, profesores y estudiantes que hicieron de la investigación una práctica cotidiana, aun en condiciones adversas.

Más que una crónica institucional, el capítulo ofrece una lectura crítica y situada de la producción de conocimiento psicológico, destacando cómo muchas de estas líneas surgieron desde las aulas, las prácticas docentes y las demandas sociales, antes que desde políticas científicas centralizadas. Al recuperar estas trayectorias, el texto realiza un ejercicio de justicia epistémica y memoria institucional, reconociendo el valor formativo, social y transformador de la investigación autogestiva y colectiva. En su conjunto, el capítulo invita a pensar el futuro de la investigación en psicología como un campo plural, abierto y éticamente comprometido, capaz de articular tradición, innovación y responsabilidad social.

Palabras clave: Investigación universitaria, memoria institucional, líneas de investigación, prácticas autogestivas, formación académica, psicología socialmente comprometida.

Editorial Note

This chapter reconstructs a fundamental yet often overlooked dimension of the academic memory of the Psychology program at FES Iztacala: the history of research developed beyond formal institutional recognition. Through a detailed examination of the main research lines consolidated over five decades—from basic research to open science—the chapter highlights a scientific practice sustained by the initiative, ethical commitment, and creativity of faculty members and students who pursued research as an integral part of their academic life, frequently under precarious conditions.

Rather than offering a conventional institutional chronicle, the chapter provides a critical and situated reading of psychological knowledge production, emphasizing how many research trajectories emerged from teaching practices, everyday academic work, and pressing social demands rather than from centralized scientific policies. By recovering these trajectories, the text performs an act of epistemic justice and institutional memory, acknowledging the formative, social, and transformative value of collective and self-managed research. Ultimately, the chapter invites readers to envision the future of psychological research as a plural, open, and ethically grounded endeavor aligned with the mission of public higher education..

Keywords: University research, institutional memory, research lines, self-managed academic practices, academic training, socially committed psychology

Índice de contenido

- 5.1 Introducción, 112
- 5.2 Investigación Básica, 113
- 5.3 Educación, 114
- 5.4 Salud y Bienestar Social, 116
- 5.5 Gestión Organizacional, 118
- 5.6 La Evaluación Psicológica y Psicometría, 120
- 5.7 Psicología Digital, 122
- 5.8 Ética en la Investigación, 124
- 5.9 Ciencia Abierta, 125



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

“La memoria del trabajo de investigaciónm también debe dar cuenta de los silencios institucionales.”

5.1 Introducción

En la conmemoración de los cincuenta años de la carrera de Psicología en la FES Iztacala, resulta indispensable mirar más allá de las estructuras visibles del reconocimiento institucional para recuperar una parte fundamental de nuestra memoria académica: *la historia no contada de la investigación*. Si bien la historia oficial o contada ha quedado representada principalmente por el trabajo que se ha desarrollado y continúa desarrollándose en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE) y en los anuarios estadístico que año con año dan los directivos, existe otra dimensión de la vida científica de la carrera que ha operado desde márgenes institucionales menos visibles, pero no por ello menos relevantes.

A lo largo de estas décadas, junto a los programas formales y las unidades de investigación reconocidas, ha existido un conjunto vigoroso y diverso de prácticas investigativas que —desde las aulas, los pasillos, los colectivos docentes y los proyectos autoorganizados— han sostenido la vida científica de la carrera. Esta producción, en muchos casos silenciada u omitida en los registros e informes oficiales, no solo ha sido cuantitativamente significativa, sino que ha aportado una mirada crítica, innovadora y socialmente comprometida a la disciplina psicológica.

Los protagonistas de esta historia —profesoras y profesores, estudiantes y egresados involucrados en procesos de indagación continua— no esperaron permisos

institucionales para investigar, ni fondos concursables, sino que hicieron de su práctica cotidiana un ejercicio de reflexión y producción de conocimiento. Trabajaron muchas veces en condiciones precarias, sin apoyos formales ni estructuras de respaldo, pero gracias a su esfuerzo sostenido lograron consolidar líneas temáticas sólidas y significativas, reconocidas tanto por su pertinencia como por su impacto.

Estas líneas de investigación consolidadas no emergieron como resultado de una planificación vertical o de un mandato institucional preestablecido, sino que fueron gestadas desde abajo, en el entrecruce vivo de las prácticas docentes, las inquietudes éticas y las demandas sociales que interpelaban constantemente a la comunidad académica. Lejos de responder a una política científica centralizada, su origen se halla en el trabajo cotidiano de profesoras y profesores que, desde su experiencia directa con las aulas, las comunidades y los procesos de formación profesional, fueron configurando preguntas de investigación relevantes y socialmente ancladas.

Estas trayectorias en investigación se nutrieron del compromiso con la transformación de los entornos donde se enseña, se aprende y se interviene psicológicamente. No son líneas aisladas o producto de una moda académica pasajera, sino apuestas sostenidas que articulan una visión disciplinaria crítica y situada. Cada una de ellas responde a problemáticas concretas que surgieron en el cruce entre teoría y práctica, entre las urgencias del presente y los ideales de una psicología comprometida con el bienestar colectivo. No surgieron de un diseño jerárquico, ni de

una política científica de investigación institucional, sino de la confluencia entre necesidades sociales, experiencia docente, compromiso ético y visión disciplinaria, de académicos y académicas de la carrera dando lugar a líneas de trabajo como:

- 1. La investigación básica, anclada en el análisis experimental del comportamiento y los procesos psicológicos fundamentales.
- 2. La educación, orientada a mejorar procesos formativos desde contextos reales.
- 3. La salud y el bienestar social, vinculada con problemáticas comunitarias e institucionales.
- 4. La gestión organizacional, como análisis del comportamiento en estructuras laborales complejas.
- 5. La evaluación psicológica y psicometría, con desarrollos metodológicos validados empíricamente.
- 6. La psicología digital, orientada a actualizar la enseñanza, la práctica profesional y la investigación psicológica frente a los desafíos y oportunidades que plantea la era digital.
- 7. Ética en la investigación orientada a promover una reflexión crítica sobre los fundamentos éticos de la producción de conocimiento en psicología, el respeto por la dignidad humana y la responsabilidad social del investigador.
- 8. La ciencia abierta, como una apuesta ética por democratizar el conocimiento.

Este capítulo no solo documenta estas líneas, sino que también restituye el valor simbólico y académico de quienes las construyeron fuera de los circuitos oficiales. Se trata de un acto de justicia epistémica y de memoria institucional: nombrar lo que no fue nombrado, mostrar lo que permanecía fuera del foco, y reconocer que la historia de nuestra carrera también se ha escrito desde abajo, desde dentro y desde lo colectivo.

Al rescatar esta historia no contada, no solo completamos un mapa más justo y honesto de nuestra trayectoria, sino que también abrimos la posibilidad de pensar el futuro de la investigación en Psicología como un territorio plural, incluyente y éticamente comprometido, donde tanto la institucionalidad como la iniciativa autónoma tengan su lugar.

5.2 Investigación Básica

A lo largo de cinco décadas, la investigación básica en la carrera de Psicología de la FES Iztacala se ha caracterizado principalmente por su orientación

experimental, dirigida al análisis sistemático de los procesos psicológicos y de la conducta. Esta tradición ha constituido uno de los núcleos científicos de la carrera, al privilegiar la formulación de problemas susceptibles de ser examinados mediante condiciones controladas, manipulación de variables y contrastación empírica de hipótesis.

Los estudios experimentales han abordado procesos como aprendizaje, discriminación, generalización, percepción, memoria, motivación, lenguaje, elección y regulación de la conducta. Su propósito ha sido identificar relaciones funcionales, analizar mecanismos de adquisición y cambio conductual y someter a prueba modelos explicativos con procedimientos metodológicos rigurosos.

Dentro de esta tradición se han desarrollado investigaciones tanto con conducta animal como con seres humanos. Los estudios con animales han permitido examinar procesos básicos bajo condiciones de alto control experimental, mientras que la investigación con participantes humanos ha posibilitado analizar cómo esos procesos se modifican cuando intervienen variables como el lenguaje, las reglas, la historia de aprendizaje y el contexto social. Ambos tipos de investigación forman parte de una misma orientación experimental y han contribuido a fortalecer la construcción teórica de la disciplina.

Esta tradición ha tenido además una importante función formativa, al enseñar a formular preguntas precisas, operacionalizar variables, diseñar procedimientos, analizar evidencia y distinguir entre descripción y explicación.

- Sus aportes pueden organizarse en tres grandes ejes:
- 1. Investigación experimental de procesos psicológicos y conductuales fundamentales
 - 2. Comportamiento y ambiente, y
 - 3. Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Psicología Científica.

5.2.1 Eje: Procesos Psicológicos Fundamentales

Este eje ha estado orientado al estudio sistemático de los procesos básicos del comportamiento humano, tales como la percepción, atención, memoria, aprendizaje, lenguaje y cognición. A través de enfoques experimentales, cuasiexperimentales y diseños observacionales, se han generado aportes

clave sobre la estructura y dinámica de estos procesos en diversas condiciones. Investigaciones en esta línea han permitido, por ejemplo, explorar cómo se adquieren habilidades lingüísticas en la infancia, cómo se modifican los patrones de atención bajo condiciones de estrés, o cómo varía la codificación de la información según el contexto emocional. Estos estudios han nutrido los cursos generales de la formación psicológica, y han servido de base para la validación de modelos cognitivo-conductuales.

5.2.2 Eje: Comportamiento y Ambiente

Este eje se ha enfocado en la investigación sobre aprendizaje y condicionamiento, particularmente en el análisis funcional de la conducta. Inspirados inicialmente por el enfoque conductual clásico y sus desarrollos posteriores, diversos equipos han estudiado los principios del refuerzo, la discriminación condicional, la generalización de estímulos, y los sistemas de contingencia que median la relación entre individuo y ambiente. Estas investigaciones, muchas veces desarrolladas en laboratorios con modelos animales (como pichones o ratas) y posteriormente adaptadas a contextos humanos, han contribuido al entendimiento de la conducta como fenómeno situado, moldeable y sujeto a leyes empíricas. Además, en algún momento sirvieron como fundamento para el desarrollo de estrategias de modificación de conducta y entrenamiento de habilidades específicas en contextos clínicos, educativos y organizacionales.

5.2.3 Eje: Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Psicología Científica

Finalmente el tercer eje se ha desarrollado alrededor de la reflexión y construcción crítica de los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentan el quehacer científico en psicología. Esta línea ha problematizado los límites del empirismo, la validez de los modelos explicativos, la relación entre teoría y evidencia, y las implicaciones éticas del diseño experimental. Han sido particularmente relevantes los aportes derivados de debates sobre el reduccionismo metodológico, la integración de paradigmas y la necesidad de articular la investigación básica con los contextos sociales y culturales. Esta línea ha impulsado seminarios, publicaciones y actividades de formación en torno al pensamiento crítico y la construcción del conocimiento, permitiendo a las nuevas generaciones de estudiantes comprender que la ciencia psicológica no

solo describe conductas, sino también produce marcos interpretativos sobre la realidad humana.

5.2.4 Impacto de la línea

En conjunto, esta línea de investigación básica ha constituido un pilar fundamental en los inicios de nuestra carrera y en los últimos años silencioso pero decisivo en el desarrollo académico de la carrera de Psicología en la FES Iztacala. Su impacto ha sido profundo, tanto en la consolidación de una identidad científica dentro del plan de estudios como en la formación rigurosa de generaciones de estudiantes. Al ofrecer marcos teóricos robustos, herramientas conceptuales sólidas y metodologías sistemáticas de indagación, ha contribuido a forjar una cultura de pensamiento crítico, argumentación lógica y comprensión compleja del comportamiento humano.

Más allá de su aparente distancia de las problemáticas aplicadas, la investigación básica a lo largo de estos 50 años ha nutrido transversalmente otras líneas de trabajo, proporcionando fundamentos para la psicología clínica, educativa, organizacional, y comunitaria. Asimismo, ha despertado vocaciones tempranas por la investigación en muchos estudiantes, quienes han encontrado en estos ejes una puerta de entrada a la actividad científica, ya sea a través de laboratorios, proyectos dirigidos, tesis, estancias de investigación o posgrados.

A cincuenta años de trayectoria, puede afirmarse que esta línea ha sido una base estructural para la carrera, recordándonos que toda intervención pertinente debe partir de una comprensión profunda, teóricamente informada y empíricamente validada de los procesos psicológicos. Por ello, su continuidad, renovación y visibilidad resultan estratégicas para el futuro de la disciplina y para la formación de psicólogas y psicólogos con pensamiento analítico, ético y científicamente fundamentado.

5.3 Educación

En el campo de la educación, la carrera de Psicología de la FES Iztacala ha consolidado una línea de investigación sólida y sostenida, orientada tanto a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje como a la transformación de las prácticas pedagógicas. Su desarrollo ha permitido estudiar la educación como un fenómeno complejo en el que intervienen las características de los estudiantes, las prácticas do-

centes, los contenidos curriculares, los sistemas de evaluación y las condiciones institucionales.

Una de sus principales aportaciones ha sido analizar los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, el desarrollo, la motivación, la autorregulación y la interacción social en contextos educativos. Desde esta perspectiva, los problemas de aprendizaje no se explican únicamente por características individuales, sino por la relación entre sujetos, ambientes, prácticas pedagógicas y condiciones socioculturales.

Esta línea también ha mantenido una fuerte orientación hacia la intervención. Los proyectos desarrollados han contribuido al diseño y evaluación de estrategias de enseñanza, materiales educativos, sistemas de evaluación, programas de formación docente y recursos de apoyo al aprendizaje. Así, la investigación educativa ha funcionado como un puente entre la producción de conocimiento psicológico y la mejora de las prácticas pedagógicas.

En las últimas décadas, este campo se ha ampliado con la incorporación de tecnologías digitales, plataformas educativas, modalidades híbridas y, más recientemente, herramientas de inteligencia artificial. Estos cambios han generado nuevas preguntas sobre autonomía, evaluación, interacción, competencias digitales y transformación del papel docente, ampliando los horizontes de investigación.

Otro aporte relevante ha sido su función formativa. Los proyectos educativos han permitido que los estudiantes aprendan a observar procesos complejos, diseñar instrumentos, analizar interacciones, evaluar resultados y vincular teoría, método e intervención. De esta manera, la investigación educativa contribuye simultáneamente a la producción de conocimiento y a la formación de nuevos investigadores.

- Sus aportaciones pueden organizarse en tres ejes:
- 1. el estudio de los procesos psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje;
 - 2. el diseño y evaluación de prácticas docentes y desarrollo profesional; y
 - 3. la formación de habilidades en entornos híbridos y digitales

5.3.1 Eje: Análisis de los Procesos de Enseñanza-aprendizaje

Los grupos de investigación de este eje han estudiado cómo aprenden los estudiantes en distintos nive-

les educativos y cuáles son las condiciones psicosociales, institucionales y tecnológicas que facilitan u obstaculizan el aprendizaje significativo. Particular énfasis se ha puesto en identificar los estilos de aprendizaje, la motivación académica, la autorregulación y los factores afectivos que intervienen en el rendimiento escolar. Además, se han diseñado instrumentos de evaluación para medir estas variables, permitiendo generar diagnósticos situados que orienten la intervención educativa.

5.3.2 Eje: Evaluación de Prácticas Docentes y Desarrollo Profesional

Este segundo eje se ha centrado en el análisis crítico de las prácticas de enseñanza, tanto en la educación básica como en la educación superior. Se han desarrollado estudios cualitativos y cuantitativos para evaluar la eficacia pedagógica, la interacción docente-estudiante, el uso de estrategias activas y el impacto de la retroalimentación en la mejora del aprendizaje. Esta línea ha contribuido también a propuestas de formación y actualización docente, al reconocer la enseñanza como una práctica situada que requiere reflexividad, sensibilidad pedagógica y formación continua.

5.3.3 Eje: Formación de Habilidades en Entornos Híbridos y Digitales

Este tercer eje se ha centrado en la formación de habilidades en entornos híbridos y digitales. A partir de la expansión de la educación mediada por tecnologías, se ha incorporado una vertiente centrada en la adopción de plataformas digitales, entornos virtuales de aprendizaje y modelos híbridos, con el objetivo de analizar sus implicaciones en la formación de competencias académicas y profesionales. Las investigaciones han explorado tanto las oportunidades como las brechas digitales que enfrentan estudiantes y docentes, así como el diseño de metodologías activas en línea que fomenten la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico.

Esta línea de investigación -con sus tres ejes- ha logrado mantener una presencia constante en congresos nacionales e internacionales, consolidando redes de colaboración con universidades de América Latina y Europa, e integrándose a asociaciones especializadas en psicología educativa. Asimismo, sus integrantes han producido materiales de apoyo para el desarrollo curricular, como guías didácticas, modelos de evalua-

ción formativa y propuestas de innovación pedagógica basadas en evidencia empírica.

En conjunto, esta línea representa una de las expresiones más claras del compromiso de la carrera con una educación de calidad, equitativa y contextualizada, aportando conocimientos que no solo enriquecen el campo de la psicología educativa, sino que también tienen un impacto directo en las políticas institucionales, la práctica docente y el bienestar del estudiantado.

5.3.4 Impacto de la línea

Con base en los tres ejes que estructuran la línea de investigación es posible identificar un impacto profundo y sostenido tanto en la formación de los estudiantes como en la transformación de las prácticas educativas en distintos niveles.

Desde el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las investigaciones han contribuido a comprender de manera más compleja las interacciones entre docentes y estudiantes, así como los factores psicológicos, sociales y culturales que inciden en el aprendizaje. Este enfoque ha permitido generar modelos explicativos más sensibles a la diversidad estudiantil y diseñar intervenciones pedagógicas que promueven aprendizajes significativos y equitativos.

En el eje de evaluación de prácticas docentes y desarrollo profesional, el impacto ha sido doble: por un lado, ha fortalecido la formación de los propios docentes universitarios mediante procesos reflexivos sobre su quehacer y, por otro, ha proporcionado herramientas diagnósticas y formativas que han incidido en la mejora continua de los procesos educativos. La producción científica en este eje ha servido como sustento para propuestas de rediseño curricular, evaluación institucional y programas de actualización docente en contextos escolares y universitarios.

Finalmente, en el eje de formación de habilidades en entornos híbridos y digitales, la línea ha contribuido de manera significativa a la transformación educativa en contextos de virtualidad y enseñanza remota. Uno de los hitos más relevantes en esta transformación fue la creación —a inicios del siglo XXI— de la Licenciatura en Psicología en modalidad totalmente en línea, iniciativa pionera en la UNAM que amplió el acceso a la formación universitaria. Más adelante, y especialmente a raíz de las exigen-

cias impuestas por la pandemia, los estudios desarrollados en este eje permitieron identificar buenas prácticas, desafíos tecnológicos y pedagógicos, así como competencias emergentes que los estudiantes requieren para desenvolverse en escenarios crecientemente mediados por tecnologías digitales. Esta línea ha sido también pionera en articular perspectivas críticas sobre la digitalización de la educación, subrayando la necesidad de preservar el papel humanizante de la psicología en la construcción de entornos formativos significativos y éticos.

En conjunto, esta línea de investigación ha logrado incidir en políticas académicas, estrategias institucionales de formación docente, y propuestas didácticas más inclusivas y contextualizadas, posicionando a la carrera de Psicología de la FES Iztacala como un referente en el estudio crítico y transformador de los procesos educativos.

5.4 Salud y Bienestar Social

En la línea de investigación en salud y bienestar social, los trabajos desarrollados desde la carrera de Psicología de la FES Iztacala han abordado de manera sistemática los factores psicológicos, sociales y comunitarios que intervienen en la salud de individuos y grupos. Esta perspectiva ha permitido superar una visión restringida de la salud como ausencia de enfermedad para entenderla como un proceso complejo relacionado con las condiciones de vida, las redes de apoyo, las prácticas de autocuidado y los contextos sociales e institucionales.

Uno de sus principales aportes ha sido el estudio de fenómenos como estrés, calidad de vida, afrontamiento, adherencia a tratamientos, apoyo social y vulnerabilidad. Desde esta mirada, la Psicología no se limita a intervenir cuando el problema ya está presente, sino que también participa en la identificación de factores de riesgo y protección, así como en el diseño de estrategias de prevención y promoción del bienestar.

Esta línea se ha caracterizado además por su carácter interdisciplinario y su fuerte anclaje territorial. Muchos de sus proyectos se desarrollan en comunidades, escuelas, instituciones de salud y otros escenarios cotidianos, lo que permite construir conocimiento situado y diseñar intervenciones más sensibles a las condiciones reales de las poblaciones.

La dimensión ética ocupa igualmente un lugar central, especialmente cuando se trabaja con personas en situaciones de enfermedad, desigualdad o vulnerabilidad. Esto exige resguardar la confidencialidad, el consentimiento, la autonomía y el trato digno, así como reconocer las implicaciones sociales de las intervenciones.

La investigación en salud y bienestar también ha ampliado el campo profesional de la Psicología hacia la promoción de la salud, la prevención, el acompañamiento psicosocial, la rehabilitación y la intervención comunitaria. Al mismo tiempo, ha ofrecido espacios valiosos para la formación de estudiantes en evaluación, trabajo interdisciplinario e intervención en contextos reales.

Sus aportaciones pueden organizarse en cuatro grandes ejes:

- 1. Análisis de los determinantes psicosociales y dinámicas del bienestar individual y colectivo;
- 2. Intervención comunitaria para el fortalecimiento del bienestar social
- 3. Promoción de la salud y educación para el autocuidado
- 4. la teoría social y el psicoanálisis como marcos para comprender la producción social del malestar, la subjetividad y los vínculos.

5.4.1 Eje: Análisis de los Determinantes Psicosociales y Dinámicas del Bienestar Individual y Colectivo

Este primer eje se ha centrado en el análisis problemas como el estrés, la resiliencia, el apoyo social, el bienestar subjetivo y el autocuidado, entendidos como elementos clave en la construcción de salud. La investigación ha demostrado cómo estos factores interactúan con condiciones estructurales como la precariedad laboral, la violencia de género o la exclusión social, afectando de manera directa a grupos en situación de vulnerabilidad. Estas contribuciones han sido fundamentales para visibilizar problemáticas invisibilizadas en el discurso institucional de la salud.

5.4.2 Eje: Intervención Comunitaria para el Fortalecimiento del Bienestar Social

Este eje ha enfocado su atención en el desarrollo de estrategias de intervención psicosocial orientadas al acompañamiento de comunidades y colectivos en situación de vulnerabilidad. Las acciones implementadas han partido del análisis contextual de las condiciones sociales que afectan el bienestar

colectivo, privilegiando metodologías participativas y enfoques horizontales de trabajo. Los programas generados en este marco han buscado promover el empoderamiento comunitario, fortalecer redes locales de apoyo y construir condiciones sostenibles de cuidado mutuo. Estas intervenciones se han desarrollado especialmente en zonas de alta marginación y en espacios institucionales donde convergen poblaciones con necesidades psicosociales complejas, como escuelas, hospitales, albergues y centros comunitarios. A través de estos esfuerzos, se ha promovido una concepción de la salud y el bienestar como procesos colectivos, culturalmente situados y sostenidos en la cooperación social.

5.4.3 Eje: Promoción de la Salud y Educación para el Autocuidado

Principalmente a través de la práctica de psicología social, se ha desarrollado investigaciones orientadas a fomentar estilos de vida saludables, prevenir enfermedades y fortalecer los procesos de educación para la salud en distintas comunidades. A partir de un enfoque participativo, los equipos de trabajo han diseñado mensajes, recursos didácticos y herramientas de intervención adaptadas a las condiciones socioculturales de las poblaciones atendidas. Estas acciones se han implementado en contextos diversos —como escuelas, unidades médicas y centros comunitarios—, contribuyendo de manera significativa a la construcción de prácticas de autocuidado informadas, sostenibles y culturalmente pertinentes. La integración de saberes locales, el diálogo horizontal con las comunidades y la apropiación colectiva de los conocimientos producidos han sido elementos clave en la efectividad y continuidad de estas iniciativas.

5.4.4 Eje: Teoría Social y Psicoanálisis

Este cuarto eje se ha configurado en torno a la teoría social y el psicoanálisis como marcos para comprender la producción social del malestar, la subjetividad y los vínculos. Desde esta perspectiva, la salud y el bienestar no se conciben únicamente como resultado de variables individuales o de condiciones objetivas de vida, sino también como procesos atravesados por relaciones de poder, instituciones, discursos, formas de reconocimiento y modos históricamente situados de construcción de la subjetividad. La articulación entre teoría social y psicoanálisis ha permitido examinar fenómenos como la violencia, la exclusión, la fragiliza-

ción de los vínculos comunitarios, las transformaciones familiares, las relaciones de género, el sufrimiento psíquico y las tensiones entre las demandas institucionales y las posibilidades de realización de los sujetos. Este eje ha contribuido, además, a interrogar críticamente las formas contemporáneas de normalización, individualización y medicalización del malestar, recuperando la dimensión histórica, simbólica y relacional de la experiencia humana. Desde esta mirada, la investigación ha buscado comprender cómo los conflictos sociales y culturales se inscriben en la vida psíquica y, de manera recíproca, cómo las formas de subjetivación participan en la reproducción, resistencia o transformación de las relaciones sociales. Con ello, se ha ampliado el horizonte de la línea de salud y bienestar social hacia una comprensión en la que el sufrimiento y el cuidado son analizados simultáneamente como experiencias subjetivas y como fenómenos sociales, institucionales y culturales.

5.4.5 Impacto de la línea

Esta línea de investigación en salud y bienestar social ha tenido un impacto significativo tanto en el plano académico como en el social e institucional. En primer lugar, su impacto académico se manifiesta en la consolidación de un cuerpo de conocimiento que articula teoría y práctica en torno a problemas complejos de la salud desde perspectivas psicosociales, comunitarias, de teoría social y psicoanalíticas, permitiendo comprender el bienestar y el sufrimiento tanto en su dimensión individual como en sus determinaciones sociales, institucionales, históricas y subjetivas.” La producción generada —tanto en artículos científicos, ponencias y materiales de intervención— ha logrado posicionarse en espacios de discusión nacionales e internacionales, permitiendo el reconocimiento de esta línea como un referente en el análisis crítico de los determinantes del bienestar y en el diseño de estrategias de intervención con enfoque comunitario.

En segundo lugar, su impacto formativo en el nivel de licenciatura ha sido igualmente relevante. Esta línea ha funcionado como un espacio de aprendizaje activo para estudiantes, quienes se han integrado en proyectos reales de intervención, investigación aplicada y evaluación de programas. Su participación ha fortalecido el desarrollo de competencias profesionales orientadas a la comprensión de contextos sociales diversos y a la acción transformadora desde la psicología.

En conjunto, puede afirmarse que esta línea no solo ha fortalecido el perfil académico de la carrera de Psicología, sino que ha renovado el sentido público de la investigación en salud, mostrando que el conocimiento riguroso, cuando está orientado por la ética y el compromiso social, puede ser una herramienta poderosa para la transformación.

5.5 Gestión Organizacional

En la línea de investigación en gestión organizacional, la carrera de Psicología de la FES Iztacala ha consolidado en las últimas décadas un campo orientado al estudio de los procesos psicosociales que configuran la vida de las organizaciones. Su desarrollo ha permitido superar una visión tradicional centrada únicamente en selección, capacitación o evaluación de personal, para incorporar temas como liderazgo, comunicación, cultura organizacional, clima laboral, toma de decisiones, cooperación, conflicto e innovación.

Esta línea se caracteriza por una perspectiva interdisciplinaria que articula aportes de la Psicología, la administración, la sociología y los estudios del trabajo. Desde este enfoque, las organizaciones son entendidas como sistemas sociales complejos, atravesados por relaciones de poder, identidades, normas, tecnologías y dinámicas de participación.

También ha adquirido relevancia el análisis de las condiciones de bienestar y calidad de vida laboral. La investigación no se limita a examinar la eficiencia de las organizaciones, sino que estudia cómo sus formas de gestión afectan la motivación, el compromiso, la autonomía, la salud psicológica y las posibilidades de desarrollo de quienes participan en ellas.

En años recientes, la transformación digital ha ampliado este campo mediante el estudio del trabajo remoto e híbrido, las plataformas colaborativas, la automatización y los sistemas digitales de gestión. Estos cambios han generado nuevas preguntas sobre confianza, supervisión, comunicación, aprendizaje organizacional y uso ético de datos y tecnologías.

La investigación organizacional también ha contribuido a la formación de estudiantes al desarrollar capacidades para diagnosticar problemas, analizar sistemas de relaciones, diseñar estrategias de cambio y evaluar sus efectos. Además, estos conocimientos pueden aplicarse a las propias instituciones universitarias,

particularmente en temas de gobernanza, liderazgo, innovación y transformación institucional.

- Sus aportaciones pueden agruparse en tres grandes ejes:
- 1. comportamiento organizacional y cultura del trabajo
 - 2. diagnóstico y evaluación organizacional
 - 3. innovación, transformación digital y sostenibilidad organizacional

5.5.1 Eje: comportamiento organizacional y cultura del trabajo

El primer eje, a lo largo de los años, ha centrado su atención en desarrollar estudios que analizan los procesos de interacción humana en los entornos organizacionales, abordando temáticas como la motivación, liderazgo, toma de decisiones, dinámicas de poder, clima organizacional y conflicto laboral. A través de metodologías mixtas y estudios de caso en contextos públicos y privados, las investigaciones han aportado evidencia empírica que permite comprender cómo las culturas institucionales influyen en el desempeño, la salud mental de los trabajadores y la cohesión interna. También ha sido un espacio fértil para repensar el papel de la subjetividad en la producción, proponiendo modelos de organización centrados en el respeto, la inclusión y la participación.

5.5.2 Eje: diagnóstico y evaluación organizacional

El segundo se ha centrado en promover el diseño y aplicación de herramientas psicométricas y técnicas cualitativas para evaluar estructuras, procesos y resultados dentro de las organizaciones. Se han desarrollado instrumentos diagnósticos adaptados a realidades culturales diversas y a distintos niveles de complejidad institucional. Estas evaluaciones no solo han permitido detectar problemáticas internas —como el desgaste laboral, la desalineación entre valores institucionales y prácticas cotidianas, o la baja satisfacción laboral—, sino que también han generado propuestas de intervención y mejora continua. El enfoque ha sido siempre formativo y orientado a fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia.

5.5.3 Eje: innovación, transformación digital y sostenibilidad organizacional

El tercer eje, se ha orientado a reponder a los desafíos contemporáneos que enfrentan las organizaciones en la era digital. Las investigaciones se han enfocado en el impacto de la tecnología en las estructuras laborales, el trabajo remoto, la automa-

tización, y la adaptación al cambio organizacional. Asimismo, se han impulsado estudios sobre cultura digital, gestión del conocimiento, responsabilidad social empresarial y sostenibilidad organizacional. Desde una mirada crítica, se ha planteado la necesidad de construir organizaciones resilientes, éticas y adaptativas, capaces de promover el desarrollo humano en contextos volátiles e inciertos.

5.5.4 Impacto de la línea

Esta línea ha generado un impacto notable, articulando tres ejes fundamentales que han contribuido tanto al desarrollo académico como a la transformación de las prácticas profesionales.

En primer lugar, el estudio del comportamiento organizacional y la cultura del trabajo ha permitido comprender en profundidad las dinámicas psicosociales que se desarrollan en los entornos organizacionales. A partir de investigaciones sobre motivación, liderazgo, comunicación, clima laboral y relaciones interpersonales, se han generado propuestas de intervención orientadas al bienestar de las personas trabajadoras y a la construcción de entornos organizacionales más éticos, colaborativos y humanos. Estos aportes han nutrido la formación de los estudiantes, proporcionándoles herramientas conceptuales y metodológicas para interpretar críticamente las realidades organizacionales y diseñar soluciones desde una perspectiva psicológica y transformadora.

En segundo lugar, el eje centrado en el diagnóstico y la evaluación organizacional ha impulsado el desarrollo de modelos, métodos e instrumentos que permiten analizar con rigurosidad tanto las estructuras como los procesos de las organizaciones. Esta vertiente ha consolidado una práctica profesional basada en evidencia, favoreciendo decisiones informadas y estratégicas en diversos contextos organizacionales. En el ámbito formativo, ha fortalecido competencias analíticas, habilidades para la intervención y una visión crítica sobre la complejidad de los sistemas organizacionales, habilitando a los futuros psicólogos para desempeñarse con solvencia en espacios institucionales diversos.

Finalmente, el eje dedicado a la innovación, la transformación digital y la sostenibilidad organizacional ha respondido a los desafíos contemporáneos que atraviesan el mundo del trabajo. Se han investigado los efectos del uso intensivo de tecnologías digita-

les, el teletrabajo, la automatización, así como las nuevas formas de organización y gestión del cambio. A la par, esta línea ha promovido la integración de principios de sostenibilidad y responsabilidad social como componentes centrales de la cultura organizacional. Gracias a estos desarrollos, la carrera de Psicología ha mantenido su vigencia y capacidad de respuesta ante los escenarios emergentes, formando profesionales capaces de intervenir con una mirada crítica y propositiva en procesos de innovación organizacional que articulen productividad, ética y compromiso social.

En su conjunto, esta línea de investigación ha vinculado la producción académica con las transformaciones reales del entorno laboral, fortaleciendo la pertinencia social de la psicología organizacional y proyectando la carrera en espacios académicos y profesionales de alto impacto. Ha contribuido a consolidar una identidad formativa en la que conviven el análisis riguroso, la sensibilidad humana y la capacidad de incidir éticamente en el mundo del trabajo.

5.6 La Evaluación Psicológica y Psicometría

La evaluación psicológica y la psicometría han constituido una de las líneas de investigación con mayor continuidad y especialización dentro de la carrera de Psicología de la FES Iztacala, particularmente a través de la **Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala (UEPI)**, la cual fue constituida desde 1994. Su desarrollo ha contribuido a fortalecer una cultura de evaluación sustentada en evidencia, rigor metodológico y uso responsable de los instrumentos psicológicos.

Uno de sus principales aportes ha sido superar la idea de que evaluar significa únicamente aplicar pruebas. La evaluación psicológica implica definir con precisión los constructos, seleccionar o construir indicadores adecuados, establecer procedimientos estandarizados y analizar la confiabilidad, validez y pertinencia de los instrumentos utilizados.

Esta línea también ha favorecido una postura crítica frente a la adaptación y uso de pruebas desarrolladas en otros contextos. La construcción de normas locales, la validación de instrumentos y el análisis de su pertinencia cultural han permitido avanzar hacia una mayor autonomía metodológica y hacia decisiones de evaluación mejor fundamentadas.

En las últimas décadas, este campo ha experimentado una profunda transformación metodológica. A los enfoques clásicos de construcción y validación de pruebas se han incorporado modelos estadísticos más sofisticados, análisis factoriales, teoría de respuesta al ítem, modelos de ecuaciones estructurales, procedimientos de equivalencia de medición y técnicas computacionales para el análisis de grandes volúmenes de datos. Estos desarrollos han ampliado la capacidad para examinar con mayor precisión la estructura de los instrumentos y para identificar diferencias entre poblaciones, contextos y condiciones de aplicación.

Su importancia se extiende también a la formación profesional. La evaluación psicológica atraviesa ámbitos clínicos, educativos, organizacionales, sociales y de investigación, por lo que exige no solo competencias estadísticas y metodológicas, sino también juicio profesional, interpretación contextual y responsabilidad ética.

A ello se suma la creciente incorporación de sistemas digitales de evaluación, plataformas en línea y procedimientos automatizados. Estas innovaciones amplían las posibilidades de aplicación y análisis, pero también plantean retos relacionados con sesgo, privacidad, equivalencia de medición, transparencia y uso responsable de los datos.

Sus aportaciones pueden organizarse en tres grandes ejes:

- 1. Diseño y validación de instrumentos psicológicos.
- 2. Evaluación aplicada en contextos específicos
- 3. Formación de competencias en evaluación psicológica

5.6.1 Eje: Diseño y validación de instrumentos psicológicos.

Este eje ha sido el pilar central de la línea, orientado al desarrollo de pruebas psicométricas adaptadas a las características culturales, lingüísticas y contextuales de la población mexicana. A través de rigurosos procesos de construcción, validación y estandarización, se han generado baterías para evaluar funciones cognitivas, competencias socioemocionales, personalidad, salud mental y habilidades laborales. Muchos de estos instrumentos han sido utilizados en contextos clínicos, educativos y organizacionales, convirtiéndose en herramientas de referencia en el ámbito nacional. Además, se ha trabajado en la actualización de escalas clásicas, integrando criterios psicométricos con-

temporáneos y metodologías de análisis robustas como la teoría de respuesta al ítem.

5.6.2 Eje: Evaluación aplicada en contextos específicos

El segundo eje ha estado enfocado en el uso de pruebas psicológicas dentro de investigaciones aplicadas que responden a problemas concretos en contextos como la salud, la educación, las organizaciones o el sistema judicial. La Unidad de Evaluación Psicológica ha sido un espacio clave para articular esta producción, al diseñar protocolos de intervención y evaluación que integran criterios científicos con pertinencia social. En este campo se han desarrollado diagnósticos clínicos diferenciados, estudios de clima organizacional, evaluaciones de riesgo psicosocial y programas de orientación vocacional, entre otros. Este eje ha fortalecido el vínculo entre la investigación, la docencia y la intervención profesional.

5.6.3 Eje: Formación de competencias en evaluación psicológica

El tercer eje ha tenido como centro la formación de profesionales con sólidas competencias en evaluación y uso ético de instrumentos. A través de proyectos integradores, prácticas supervisadas y asesorías metodológicas, se ha impulsado una pedagogía de la evaluación basada en la interpretación crítica, la sensibilidad cultural y la responsabilidad social. Este trabajo ha dado lugar a materiales didácticos, manuales técnicos y guías de buenas prácticas que han sido utilizados en distintos niveles de formación. Asimismo, ha promovido la reflexión ética sobre el uso de pruebas y el rol del evaluador, enfatizando la importancia de la confiabilidad, la validez y el consentimiento informado.

5.6.4 Impacto de la línea

Esta línea de investigación ha tenido un impacto profundo en la identidad académica de la carrera. Su continuidad ha contribuido a posicionar a la FES Iztacala como una institución formadora de psicólogos con altas competencias técnicas en evaluación, comprometidos con la calidad científica y el sentido social de su quehacer. La solidez de esta tradición ha permitido también su proyección nacional e internacional, mediante la participación en redes de evaluación, publicaciones especializadas y colaboración con otras instituciones en el campo psicométrico.

En primer lugar, el eje de diseño y validación de instrumentos psicológicos ha consolidado una tra-

dicción rigurosa de producción metodológica en el campo de la medición del comportamiento humano. Desde las primeras décadas de la carrera, se promovió la elaboración de instrumentos adaptados al contexto sociocultural mexicano, sentando las bases para una psicología con pertinencia local y estándares científicos internacionales. A lo largo de los años, esta línea ha nutrido no solo a la comunidad académica de Iztacala, sino que ha aportado herramientas validadas a distintas áreas de intervención psicológica, tanto clínica como organizacional, educativa y comunitaria.

En segundo lugar, el eje de evaluación aplicada en contextos específicos ha permitido llevar la investigación psicométrica más allá del laboratorio y aplicarla a escenarios concretos donde se requiere la toma de decisiones sustentadas empíricamente. Se han desarrollado proyectos de evaluación en entornos escolares, instituciones de salud mental, organizaciones del trabajo, e incluso en comunidades vulnerables, contribuyendo al diseño de programas, intervenciones y políticas públicas informadas. Esta línea ha demostrado la capacidad de la psicología para incidir en problemas reales y complejos mediante herramientas evaluativas sólidas y contextualizadas.

Finalmente, el eje de formación de competencias en evaluación psicológica ha sido clave en el currículo de la licenciatura, promoviendo en los estudiantes una comprensión profunda de los fundamentos teóricos, técnicos y éticos que sustentan la práctica evaluativa. La enseñanza de la evaluación psicológica ha estado acompañada de una permanente actualización metodológica, en la que se articulan clases teóricas, prácticas supervisadas, estudios de caso y uso de tecnologías digitales para el análisis de datos. Esta línea no solo ha reforzado la calidad de la enseñanza, sino que ha potenciado las capacidades investigativas del estudiantado, dotándolos de herramientas para el diagnóstico, la intervención y la producción de conocimiento.

En conjunto, estos tres ejes han consolidado una línea de investigación que representa una de las fortalezas históricas de la carrera, posicionándola como referente nacional en el ámbito de la evaluación psicológica con bases psicométricas sólidas, enfoque ético y compromiso con la transformación social.

5.7 Psicología Digital

En los últimos años, el estudio del comportamiento humano se ha transformado profundamente por la incorporación de tecnologías digitales a la investigación, la evaluación y la intervención psicológica. Este campo emergente, denominado psicología digital, no consiste únicamente en trasladar procedimientos tradicionales a entornos virtuales, sino en estudiar cómo las personas aprenden, trabajan, se relacionan y toman decisiones en contextos cada vez más mediados por plataformas, dispositivos y sistemas algorítmicos.

Uno de sus desarrollos más prometedores es la incorporación de las ciencias de datos del comportamiento, entendidas como un campo interdisciplinario que articula conocimiento psicológico, metodología de investigación, estadística, programación y ciencia de datos para estudiar patrones de conducta a partir de grandes volúmenes de información.

La particularidad de las ciencias de datos del comportamiento radica en que la información obtenida no se interpreta como una simple acumulación de registros numéricos, sino como huellas observables de procesos conductuales que adquieren significado únicamente cuando se relacionan con conceptos y modelos psicológicos. Un tiempo de respuesta, una secuencia de decisiones, un patrón de navegación, la frecuencia de interacción con una plataforma o la persistencia ante una tarea son datos que, por sí mismos, describen regularidades, pero no explican la conducta. Para convertirlos en conocimiento psicológico es necesario vincularlos con procesos como aprendizaje, motivación, autorregulación, atención, toma de decisiones o interacción social. De este modo, el valor de los grandes volúmenes de datos no reside solamente en su capacidad para detectar patrones o predecir comportamientos, sino en la posibilidad de utilizarlos para formular y contrastar hipótesis sobre los mecanismos que los producen, integrando la potencia analítica de las herramientas computacionales con la capacidad explicativa de la teoría psicológica.

Las ciencias de datos del comportamiento amplían así las fuentes tradicionales de información psicológica. A los cuestionarios, entrevistas y observaciones pueden añadirse registros de interacción con platafor-

mas, tiempos de respuesta, secuencias de elección, patrones de navegación, actividad en aplicaciones, trayectorias de aprendizaje y otros indicadores generados durante la interacción cotidiana con entornos digitales. Esto permite estudiar no solo resultados finales, sino también secuencias, regularidades, cambios y patrones de comportamiento a lo largo del tiempo.

Su importancia metodológica reside, además, en la posibilidad de integrar diferentes niveles de análisis. Mediante procedimientos estadísticos y computacionales es posible identificar patrones en conjuntos complejos de información, construir modelos predictivos, detectar perfiles o trayectorias y explorar relaciones difíciles de observar mediante métodos convencionales. Sin embargo, el propósito de la Psicología no debería reducirse a predecir conductas. El reto consiste en utilizar esas capacidades analíticas para avanzar hacia su explicación, relacionando los patrones identificados con conceptos, hipótesis y modelos psicológicos.

Esta distinción es fundamental: encontrar mediante un algoritmo que determinadas variables predicen una conducta no equivale a explicar por qué ocurre. Por ello, las ciencias de datos del comportamiento adquieren mayor valor cuando combinan la potencia analítica de las técnicas computacionales con la capacidad explicativa de la teoría psicológica. De esta articulación puede surgir una nueva escala de investigación en la que los datos masivos complementen, y no sustituyan, el diseño experimental, la psicometría y otros métodos consolidados de la disciplina.

La psicología digital también ha transformado la evaluación y la intervención mediante pruebas en línea, sistemas adaptativos, plataformas de seguimiento y recursos de atención a distancia. A ello se suma la incorporación de inteligencia artificial, que permite analizar lenguaje, reconocer patrones y automatizar determinadas tareas. Estas innovaciones amplían las posibilidades de investigación y práctica profesional, pero plantean retos relacionados con validez, sesgo, privacidad, transparencia y responsabilidad ética.

Sus aportaciones pueden agruparse en tres grandes ejes:

- 1. Tecnologías para la evaluación psicológica
- 2. Entornos digitales de aprendizaje y cambio conductual

- 3. Análisis de datos conductuales y modelación digital del comportamiento.

5.7.1 Eje: Tecnologías para la evaluación psicológica

Este eje se ha enfocado en el diseño, validación y aplicación de instrumentos psicométricos mediados por tecnología digital. Las investigaciones han abarcado desde pruebas automatizadas y plataformas de tamizaje en línea, hasta algoritmos de análisis de patrones conductuales. Se ha trabajado en el desarrollo de simuladores interactivos para evaluar habilidades socioemocionales, competencias laborales, establecer competencias genéricas en los estudiantes y procesos de toma de decisiones. Estas propuestas han permitido ampliar el acceso a la evaluación psicológica, aumentar su precisión y reducir los sesgos asociados a métodos tradicionales, aportando soluciones innovadoras a contextos clínicos, educativos y organizacionales.

5.7.2 Eje: Entornos digitales de aprendizaje y cambio conductual

El segundo eje ha centrado su atención en el uso de plataformas virtuales, videojuegos serios, realidad aumentada y ambientes inmersivos para intervenir en procesos educativos, terapéuticos o de modificación de conducta. Las investigaciones en este campo han diseñado entornos adaptativos de enseñanza, programas de entrenamiento emocional en línea, y sistemas de retroalimentación personalizada para promover el autocuidado o mejorar el desempeño académico. En todos los casos, se ha privilegiado una perspectiva crítica y situada, que analiza la interacción entre las tecnologías y las prácticas culturales de los usuarios.

5.7.3 Eje: Análisis de datos conductuales y modelación digital del comportamiento

El tercer eje se ha caracterizado por la adopción de herramientas propias del análisis de big data, inteligencia artificial y machine learning para modelar procesos psicológicos complejos. A través de la minería de datos digitales (como interacciones en plataformas, redes sociales, o aplicaciones móviles), se han identificado patrones de conducta, trayectorias de aprendizaje o estados emocionales. Estas aproximaciones han contribuido a la comprensión de fenómenos como la adicción digital, la ansiedad en línea, o la toma de decisiones bajo condiciones de incertidumbre, mostrando el potencial

de la analítica digital para generar conocimiento psicológico robusto, dinámico y contextualizado.

5.7.4 Impacto de la línea

Estas líneas de trabajo han permitido posicionar a la carrera de Psicología de la FES Iztacala como una institución pionera en la adopción crítica de herramientas digitales en el ámbito psicológico. Su impacto se refleja no solo en la generación de conocimiento novedoso, sino también en la formación de estudiantes con competencias para investigar e intervenir en contextos tecnológicos complejos, promoviendo una psicología del siglo XXI capaz de dialogar con las transformaciones digitales del mundo contemporáneo.

En primer lugar, en el eje de tecnologías para la evaluación psicológica, se han desarrollado herramientas digitales que no solo han permitido optimizar los procesos tradicionales de medición, sino también explorar nuevas formas de recolección de datos más precisas, automatizadas y adaptativas. Esto ha resultado en evaluaciones más sensibles al contexto, accesibles en entornos remotos y ajustadas a las necesidades emergentes de los distintos ámbitos de aplicación psicológica.

En segundo lugar, respecto a los entornos digitales de aprendizaje y cambio conductual, esta línea ha contribuido a diseñar e implementar plataformas tecnológicas que favorecen la formación personalizada, la retroalimentación inmediata y el desarrollo de competencias psicológicas en escenarios mediados por TIC. Estos entornos no solo se han utilizado con fines educativos, sino también como recursos de intervención para promover el bienestar, el autocuidado y la modificación conductual basada en evidencia.

Finalmente, en el eje de análisis de datos conductuales y modelación digital del comportamiento, la línea ha incursionado en métodos avanzados que permiten representar patrones complejos de conducta a través de modelos computacionales. Esta perspectiva ha brindado nuevas posibilidades para predecir, comprender y simular interacciones psicológicas en distintos contextos, fortaleciendo el diálogo entre la psicología, la inteligencia artificial y la ciencia de datos.

En conjunto, estas contribuciones han situado a la psicología en una posición estratégica frente a los de-

safíos contemporáneos, al tiempo que han defendido una mirada crítica, ética y humanista sobre el uso de la tecnología en el estudio y la transformación del comportamiento humano.

5.8 Ética en la Investigación

En la carrera de Psicología de la FES Iztacala, la ética ha sido una preocupación transversal de la investigación, aunque en los últimos años ha adquirido mayor sistematicidad hasta constituirse como una línea de estudio propia. Este desarrollo ha permitido entenderla no solo como cumplimiento normativo, sino como una dimensión presente en todo el proceso de producción de conocimiento.

Investigar éticamente implica considerar qué conocimiento se produce, para quién, bajo qué condiciones y con qué consecuencias. En Psicología, esta reflexión es especialmente relevante porque muchos estudios involucran personas, grupos y comunidades en contextos donde pueden existir relaciones asimétricas de poder o situaciones de vulnerabilidad.

Uno de sus núcleos centrales es la protección de la dignidad, autonomía y derechos de los participantes mediante el consentimiento informado, la confidencialidad, la protección de datos y la minimización de riesgos. A ello se suma la integridad científica, que comprende rigor metodológico, transparencia en el manejo de los datos, reconocimiento adecuado de autorías y comunicación responsable de resultados.

La ética también incorpora la responsabilidad social de la investigación, especialmente importante en una universidad pública, donde la selección de problemas científicos mantiene vínculos con necesidades sociales, educativas, clínicas e institucionales. A esto se agregan nuevos dilemas asociados con la digitalización y la inteligencia artificial, como privacidad, sesgos algorítmicos y protección de información sensible.

- Sus aportes pueden organizarse en tres grandes ejes:
1. Análisis teórico de los principios éticos y epistemológicos de la investigación psicológica
 2. Formación ética de estudiantes e investigadores
 3. Construcción y evaluación de marcos normativos en contextos institucionales.

5.8.1 Eje: Análisis teórico de los principios éticos y epistemológicos de la investigación psicológica

Este eje ha estado centrado en el estudio y discusión crítica de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y normativos que orientan la investigación y la práctica psicológica. Los trabajos en este campo han explorado los dilemas éticos en la producción de conocimiento, la relación entre el poder académico y la representación del otro, y los desafíos contemporáneos que implican las tecnologías digitales, la inteligencia artificial y la investigación con poblaciones vulnerables. A partir de esta reflexión, se han producido textos teóricos y de divulgación que alimentan el debate académico y enriquecen el pensamiento crítico en torno a la ética científica.

5.8.2 Eje: Formación ética de estudiantes e investigadores

El segundo eje ha impulsado estrategias pedagógicas para incorporar la dimensión ética en la formación de estudiantes y nuevos investigadores. Se han diseñado talleres, seminarios, guías y materiales didácticos que permiten a los estudiantes reconocer y analizar los dilemas éticos en sus proyectos, desde la planeación metodológica hasta la difusión de resultados. Este eje también ha fomentado una cultura de consentimiento informado, confidencialidad, respeto a la diversidad y responsabilidad social en el trabajo de campo. El objetivo ha sido formar estudiantes y investigadores sensibles, reflexivos y comprometidos con las personas y comunidades con quienes trabajan.

5.8.3 Eje: Construcción y evaluación de marcos normativos en contextos institucionales.

El tercer eje se ha enfocado en el análisis y fortalecimiento de los marcos normativos que regulan la práctica investigativa en la universidad. Desde esta perspectiva, se han revisado códigos de ética, protocolos de evaluación de proyectos y mecanismos de supervisión ética, con el propósito de identificar vacíos normativos o tensiones institucionales. Este trabajo ha contribuido al desarrollo de criterios más claros y adaptados a la complejidad del contexto actual, e incluso ha participado en la propuesta de lineamientos institucionales para comités de ética, buscando asegurar condiciones equitativas y transparentes en la evaluación de investigaciones.

5.8.4 Impacto de la línea

En su conjunto, esta línea ha fortalecido el compromiso institucional con una ciencia psicológica crítica,

humanista y socialmente responsable. Su impacto se refleja tanto en la formación de profesionales éticamente orientados como en el impulso de una cultura de integridad académica que reconoce el valor de la ética como eje articulador del pensamiento, la práctica y la transformación social.

En primer lugar, desde el análisis teórico de los principios éticos y epistemológicos de la investigación psicológica, esta línea ha permitido problematizar críticamente los fundamentos que sustentan la práctica investigativa en psicología, especialmente en contextos marcados por la complejidad social, la diversidad cultural y los dilemas morales emergentes. Se ha promovido una mirada reflexiva que cuestiona no solo el qué se investiga, sino cómo y para quién se investiga.

En cuanto a la formación ética de estudiantes e investigadores, esta línea ha influido en el diseño de programas formativos que integran la ética como eje transversal, no como un añadido normativo, sino como parte constitutiva del pensamiento y actuar científico. Se han desarrollado espacios pedagógicos donde la deliberación ética se convierte en una práctica cotidiana, estimulando el juicio crítico, el respeto a los derechos humanos y la sensibilidad ante las implicaciones sociales del conocimiento psicológico.

Finalmente, en el eje de construcción y evaluación de marcos normativos en contextos institucionales, la línea ha contribuido al diseño de políticas y protocolos éticos para la investigación en entornos académicos y clínicos. Estos marcos han sido claves para orientar la práctica investigativa en escenarios complejos, promoviendo principios de justicia, autonomía, equidad y transparencia. Así, esta línea no solo ha nutrido la discusión teórica, sino que ha tenido un impacto concreto en la transformación de las prácticas institucionales de investigación dentro y fuera del aula.

En suma, esta línea de investigación ha sido una piedra angular para afianzar una ética de la investigación que no se limita a marcos normativos formales, sino que se encarna en las prácticas, decisiones y posicionamientos cotidianos de quienes investigan, enseñan y aprenden psicología. Ha abierto caminos

para una formación más consciente y comprometida, donde la ética no es un requisito externo, sino el corazón de una ciencia capaz de dialogar con los desafíos sociales de nuestro tiempo. Gracias a este trabajo sostenido, la carrera ha consolidado un horizonte académico en el que la responsabilidad, la reflexión crítica y la sensibilidad ante las consecuencias humanas de la investigación se convierten en condiciones esenciales para la producción de conocimiento transformador.

5.9 Ciencia Abierta

En los últimos años, la carrera de Psicología de la FES Iztacala ha comenzado a consolidar una línea de investigación en ciencia abierta, orientada a transformar la manera en que se produce, comparte y preserva el conocimiento científico. Esta perspectiva no se limita al acceso gratuito a publicaciones, sino que abarca también la transparencia de los procedimientos, la apertura de materiales y datos cuando es posible, la colaboración entre grupos y la reutilización de los productos de investigación.

En una universidad pública, la ciencia abierta adquiere una relevancia particular porque concibe el conocimiento como bien común. Esto implica favorecer que los resultados de la investigación puedan ser consultados, discutidos y reutilizados por comunidades académicas más amplias, fortaleciendo tanto la formación como la responsabilidad social de la institución.

Uno de sus principales aportes es mejorar la transparencia de los procesos de investigación. Compartir metodologías, instrumentos, protocolos y procedimientos analíticos permite hacer más visible cómo se construyen los resultados, facilita su evaluación crítica y puede contribuir a fortalecer la reproducibilidad y la confianza en la investigación.

La ciencia abierta también favorece nuevas formas de colaboración. Al facilitar el acceso a materiales, datos, recursos y productos intermedios, crea condiciones para articular equipos, generaciones y líneas de trabajo que de otro modo podrían permanecer aisladas. En este sentido, puede funcionar como

un mecanismo para reducir la fragmentación de la investigación y fortalecer la construcción colectiva del conocimiento.

Su dimensión ética es igualmente central. La apertura no significa hacer pública cualquier información sin restricciones. Es necesario proteger la privacidad, la confidencialidad, el consentimiento y los derechos de autor. Por ello, la ciencia abierta exige equilibrar la mayor accesibilidad posible con la protección responsable de personas y datos sensibles.

Para la FES Iztacala, esta línea puede adquirir además una función estratégica: preservar y transmitir el patrimonio científico acumulado. Repositorios, archivos digitales, bases de datos, instrumentos y materiales metodológicos pueden evitar que el conocimiento desaparezca cuando terminan proyectos, se jubilan investigadores o se desintegran grupos académicos —una muestra de este línea se presenta en el [capítulo 9](#) de este volumen—. De este modo, la ciencia abierta puede convertirse en un mecanismo para conservar, transmitir y transformar la herencia científica entre generaciones.

- Su desarrollo puede analizarse en tres grandes ejes:
1. Producción y difusión del conocimiento en acceso abierto
 2. Formación de competencias en ciencia abierta en la comunidad estudiantil y docente
 3. Transparencia, reproducibilidad y datos abiertos en la investigación psicológica

Así, la ciencia abierta puede entenderse no solo como una política de publicación, sino como una infraestructura para fortalecer la continuidad y articulación de un ecosistema institucional de investigación.

5.9.1 Eje: Producción y difusión del conocimiento en acceso abierto

Este eje ha promovido activamente la publicación de investigaciones, manuales, libros y materiales didácticos en formatos abiertos, sin barreras económicas o técnicas para su consulta. A través de alianzas con editoriales universitarias, repositorios institucionales y plataformas académicas de libre acceso, la carrera ha incentivado la adopción de licencias Creative Commons y modelos editoriales inclusivos. Este esfuerzo ha permitido que los productos del trabajo académico trasciendan los límites de la universidad, beneficiando a profesionales,

estudiantes y comunidades fuera del ámbito académico, especialmente en contextos de baja disponibilidad de recursos.

5.9.2 Eje: Formación de competencias en ciencia abierta en la comunidad estudiantil y docente

El segundo eje se ha centrado en generar una cultura académica orientada a la ciencia abierta entre las y los estudiantes, docentes y personas investigadoras. Se han desarrollado cursos, seminarios, talleres y estrategias de formación que explican el valor de compartir datos, utilizar herramientas de colaboración digital, diseñar protocolos reproducibles y promover la revisión por pares abierta. Además, se ha impulsado el uso de software libre, gestores de datos y metodologías participativas que favorecen la construcción colectiva del conocimiento. Este eje también ha promovido la reflexión crítica sobre el rol social del conocimiento en la era digital.

5.9.3 Eje: Transparencia, reproducibilidad y datos abiertos en la investigación psicológica

El tercer eje se ha orientado hacia la implementación de buenas prácticas científicas que aseguren la transparencia metodológica, la trazabilidad de los procesos investigativos y la apertura de datos bajo principios éticos. Algunos proyectos desarrollados en la carrera han experimentado con el uso de cuadernos de laboratorio abiertos, el diseño de bases de datos accesibles con resguardo ético, y la documentación detallada de los procesos de recolección, análisis e interpretación de datos. Estos esfuerzos buscan mejorar la calidad, replicabilidad y utilidad pública de los hallazgos en psicología, enfrentando así uno de los grandes retos contemporáneos: la crisis de reproducibilidad en las ciencias sociales.

5.9.4 Impacto de la línea

En su conjunto, la línea de investigación en ciencia abierta ha contribuido a reconfigurar la práctica investigativa en la carrera de Psicología, posicionándola como una institución pionera en el impulso de modelos más justos, inclusivos y transparentes de generación y circulación del saber. El impacto de esta línea se manifiesta en una mayor visibilidad de la producción académica, un fortalecimiento de la colaboración interdisciplinaria y una formación más crítica y comprometida con los valores democráticos del conocimiento científico.

En primer lugar, en el eje de producción y difusión del conocimiento en acceso abierto, se ha consolidado una práctica editorial que promueve la libre circulación del saber, mediante plataformas digitales, licencias abiertas y estrategias editoriales incluyentes. Este enfoque no solo democratiza el acceso a los hallazgos científicos, sino que también posiciona a la carrera como un referente en la generación de conocimiento socialmente relevante y éticamente comprometido.

En cuanto a la formación de competencias en ciencia abierta en la comunidad estudiantil y docente, se ha logrado incorporar paulatinamente una conciencia crítica sobre los procesos de publicación, el derecho al acceso libre y la importancia de la colaboración abierta. Se han desarrollado talleres, seminarios y experiencias formativas que preparan a las y los estudiantes para participar activamente en comunidades científicas globales, con una actitud de corresponsabilidad y apertura.

Finalmente, en el eje de transparencia, reproducibilidad y datos abiertos, se ha impulsado una cultura de integridad científica que promueve el uso de repositorios institucionales, protocolos de pre-registro, y el acceso a bases de datos anonimizadas. Estos esfuerzos fortalecen la calidad de la investigación, aumentan su impacto y favorecen la creación de redes colaborativas interdisciplinarias y transnacionales, colocando a la psicología como una ciencia comprometida con la rendición de cuentas, la ética y el bien común.

En conjunto, estos tres ejes han delineado una transformación profunda en la forma de investigar, enseñar y difundir la psicología desde una perspectiva abierta, crítica y socialmente responsable. La apuesta por la ciencia abierta no ha sido solo una respuesta técnica a las exigencias contemporáneas, sino una toma de postura ética y política que redefine el papel de la universidad pública en la construcción del conocimiento. Gracias a esta línea de trabajo, la carrera de Psicología en la FES Iztacala no solo ha acompañado el cambio, sino que ha contribuido activamente a imaginar y forjar nuevas formas de producción científica más justas, accesibles y comprometidas con el bienestar colectivo.

5.10 Epílogo: Lafuerzaautogestivadelainvestigación en psicología

Conmemorando los cincuenta años de la creación de la carrera de Psicología en la FES Iztacala, resulta eviden-

te que la investigación ha sido una de sus piedras angulares, no solo en términos institucionales, sino también en los márgenes, en los intersticios y en los espacios autogestivos que no siempre han gozado de visibilidad o reconocimiento formal. El rescate de esta historia no contada pone en primer plano una riqueza académica generada desde el compromiso, la creatividad y la responsabilidad ética de numerosas generaciones de académicos, estudiantes y colectivos que han sostenido el quehacer científico desde distintas trincheras.

El conjunto de líneas de investigación que se han consolidado en este medio siglo de trayectoria da cuenta de una identidad académica diversa, dinámica y comprometida socialmente. Desde la investigación básica, que cimentó los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la psicología científica, hasta los desarrollos en psicología digital y ciencia abierta, que responden a los desafíos del presente, se observa una evolución coherente con las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas del país y del mundo.

En este momento no se trata solamente de conservar un patrimonio académico como si se tratara de un archivo estático o un conjunto de prácticas que deben preservarse sin alteración. Por el contrario, la verdadera responsabilidad consiste en revitalizar ese legado, en ponerlo en movimiento, someterlo a revisión crítica y convertirlo en una fuente viva de inspiración para los desafíos actuales. Las nuevas generaciones de académicas y académicos no heredan únicamente contenidos o líneas temáticas ya establecidas; heredan también la tarea de repensar el sentido de la investigación psicológica en contextos profundamente transformados por la tecnología, la crisis ambiental, la desigualdad social, y la mutación acelerada de las formas de vida contemporáneas.

En este horizonte, la oportunidad que tienen las nuevas generaciones es también una responsabilidad histórica: enriquecer las líneas de investigación existentes con nuevas preguntas que respondan a problemáticas emergentes, con lenguajes que articulen otras formas de conocer —incluyendo los saberes situados, populares e indígenas—, y con alianzas estratégicas que amplíen los alcances del quehacer investigativo más allá de los muros universitarios. Esta renovación no implica una ruptura con el pasado, sino una expansión creativa que mantenga el núcleo ético y epistémico del

trabajo académico, a la vez que lo reinventa en función de las condiciones actuales.

Igualmente, incumbe a quienes han sostenido estas líneas motivar, acompañar y formar a las y los jóvenes académicos, para que descubran en la investigación no solo una obligación institucional, sino una vocación profunda que ofrece satisfacciones intelectuales, humanas, sociales y personales. Revitalizar este patrimonio no significa simplemente preservarlo, sino expandirlo con imaginación, apertura y compromiso. En esa expansión se juega no solo el futuro de la investigación en la carrera, sino el sentido mismo de una universidad que aspira a formar sujetos capaces de pensar, actuar y transformar el mundo desde la Psicología.

Para ello, es indispensable que las instituciones universitarias —y en particular, las carreras como la de Psicología en la FES Iztacala— se comprometan con el fortalecimiento de una cultura de investigación que sea abierta, dialógica, y estructuralmente inclusiva. Esta cultura debe reconocer y valorar no solo los modelos formales de producción científica —aquellos validados por comités editoriales, fondos concursables o sistemas de evaluación nacionales—, sino también las prácticas investigativas autogestivas que emergen desde la convicción ética de los sujetos académicos, muchas veces fuera de las estructuras tradicionales. Estas formas de hacer ciencia, ancladas en la experiencia, la colaboración horizontal y la pertinencia te-

rritorial, han demostrado ser potentes generadoras de conocimiento relevante y transformador.

Consolidar esta cultura de investigación plural requiere también trascender las falsas dicotomías que históricamente han fragmentado el campo académico: la oposición entre tradición e innovación, entre experiencia y novedad, entre ciencia básica y aplicada, o entre investigación “central” y “marginal”. Superar estas divisiones implica reconocer que la vitalidad de una comunidad académica reside justamente en su capacidad de articular distintos tiempos, saberes y formas de producción; en su disposición a generar redes entre generaciones, enfoques y estilos de pensamiento.

En este sentido, la construcción de una ecología académica verdaderamente inclusiva, colaborativa y comprometida no puede limitarse a una reforma institucional o a una serie de buenas intenciones. Se trata de transformar las lógicas mismas con las que se organiza la investigación: abrir espacios para la reflexión colectiva, redistribuir el reconocimiento simbólico, facilitar el acceso a recursos para proyectos emergentes, y garantizar la sostenibilidad de los grupos de investigación más allá de su dependencia de figuras individuales. Solo así será posible asegurar que las líneas de investigación desarrolladas en estos cincuenta años no se desvanezcan con el retiro de sus fundadores, sino que se proyecten hacia el futuro como pilares de una psicología crítica, humanista y profundamente comprometida con el mundo que habitamos.



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

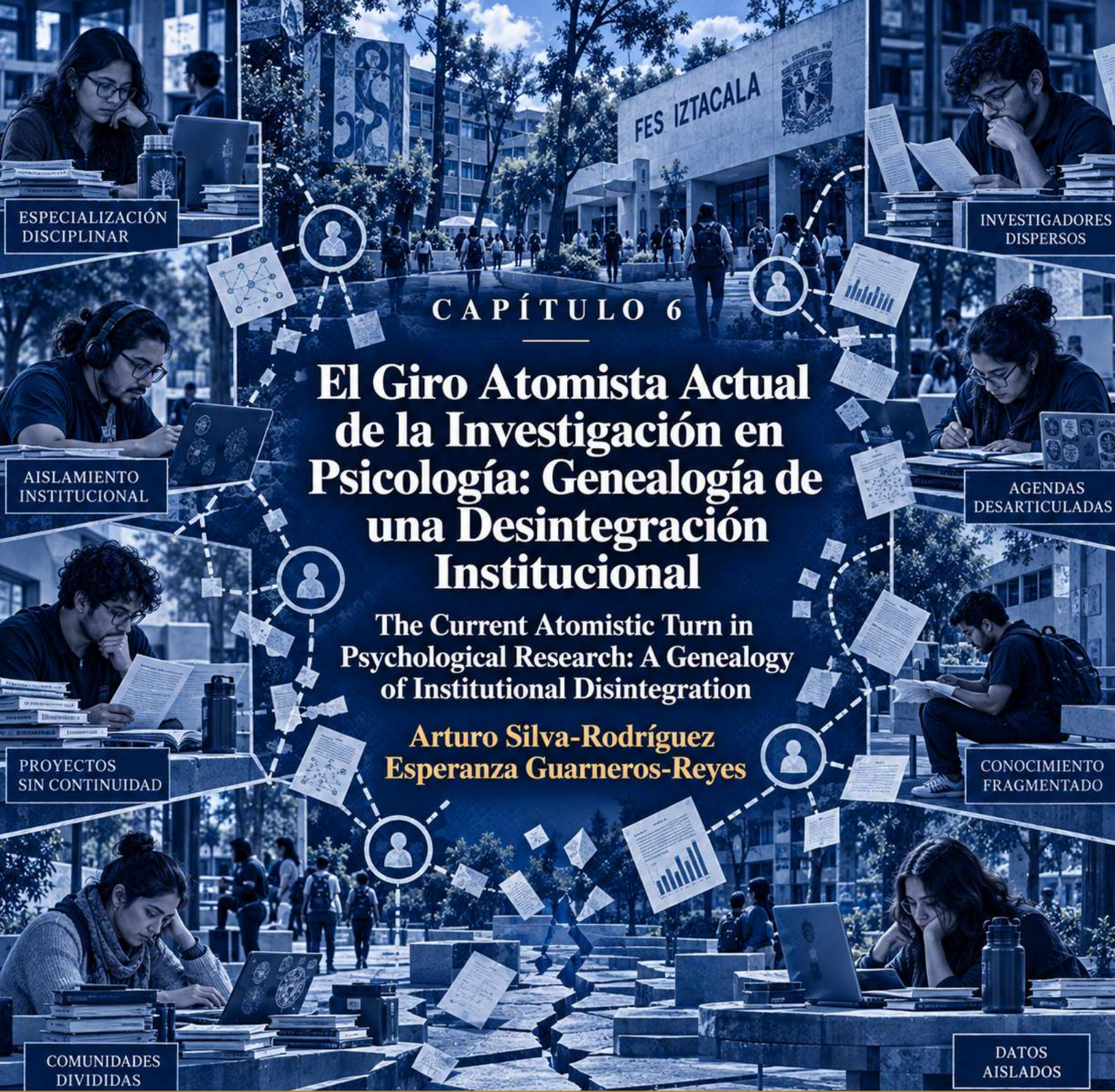
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. y Guarneros-Reyes, E. (2026). El Giro Atomista Actual de la Investigación en Psicología: Genealogía de una Desintegración Institucional. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 130–143). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c06>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

Glosa editorial

Este capítulo ofrece un análisis crítico de las transformaciones culturales, institucionales y organizacionales que han marcado el campo de la investigación en Psicología dentro de la FES Iztacala, particularmente a partir de la adopción de las políticas científicas promovidas por el CONACYT y el Sistema Nacional de Investigadores. Dichas políticas, sustentadas en lógicas de evaluación individual, competencia y productividad cuantificable, reconfiguraron los modos de hacer ciencia y transformaron la cultura organizacional de la universidad pública.

Desde una perspectiva institucional, el texto examina cómo la racionalidad tecnocrática del modelo SNI-CONACYT desplazó las prácticas colectivas que antes definían la identidad académica de la carrera, erosionando los lazos de coopera-

Palabras clave: Cultura organizacional universitaria, Investigación en Psicología, Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Productivismo académico, Colaboración científica, Política científica, Formación crítica, Identidad institucional, Evaluación académica, Racionalidad tecnocrática..

Editorial Note

This chapter presents a critical analysis of the cultural, institutional, and organizational transformations that have reshaped the field of research in Psychology at FES Iztacala, particularly following the implementation of scientific policies promoted by CONACYT and the National Research System. These policies, grounded in logics of individual evaluation, competition, and quantifiable productivity, redefined academic practices and profoundly altered the organizational culture of public universities in Mexico.

From an institutional standpoint, the text explores how the technocratic rationality imposed by the SNI-CONACYT model displaced the collective ethos that historically characterized academic life within the Psychology program. The chapter highlights how this shift eroded collaborative networks, collegial work, and socia-

ción, el trabajo colegiado y la vocación social de la investigación. Este proceso generó una cultura académica centrada en el rendimiento individual y la búsqueda de reconocimiento, en detrimento de la colaboración interdisciplinaria, el diálogo formativo y la producción de conocimiento con sentido público.

Más allá del diagnóstico, el capítulo propone una reflexión sobre la necesidad de rearticular los principios de una política científica universitaria orientada por el bien común. La recuperación de la colaboración, la pertinencia social y la formación crítica se plantea aquí no como un retorno nostálgico al pasado, sino como una estrategia urgente para reconstruir el sentido ético y político de la investigación universitaria, devolviendo a la ciencia su papel transformador y humanista dentro de la sociedad contemporánea.

lly engaged research, giving rise instead to an academic culture driven by individual performance, rankings, and external recognition. This transformation not only fragmented the sense of community but also reoriented the ethical and pedagogical foundations of scientific practice toward efficiency rather than reflection.

Beyond diagnosis, the chapter advocates for the reconstruction of a university research policy grounded in the principles of collaboration, social responsibility, and critical education. This call is not merely a critique of technocratic systems, but a proposal to recover the transformative mission of science: to foster human understanding, social justice, and collective well-being through knowledge that is both rigorous and meaningful.

Keywords: University organizational culture, Psychology research, National Research System, Academic productivism, Scientific collaboration, Science policy, Critical education, Institutional identity, Academic evaluation, Technocratic rationality

Índice de contenido

- 6.1 Introducción, 132
- 6.2 La transformación del ecosistema de investigación: del trabajo colectivo al rendimiento individual, 132
- 6.3 El giro atomista de la investigación, 133
- 6.4 Rearticular la ciencia: resistencias al modelo meritocrático en la universidad pública, 134
- 6.5 De la ciencia crítica a la ciencia evaluada: mutaciones institucionales en la FES Iztacala, 135
- 6.6 Instalación del modelo de investigación productivista, 137
- 6.7 Epílogo: recuperar el sentido de la investigación, 140
- 6.8 Referencias, 140

*Cuando la ciencia deja de dialogar con la sociedad,
se convierte en una maquinaria sin alma.”*

— Ulrich Beck

6.1 Introducción

El presente capítulo propone una lectura crítica de la transformación del ecosistema de investigación en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. El análisis se sitúa en la intersección entre la historia institucional de la carrera, las políticas nacionales de evaluación científica y las tendencias internacionales que han convertido la productividad, la visibilidad y la medición del desempeño en componentes centrales de la vida académica. El interés no es oponer de manera simplista un pasado colaborativo a un presente, sino reconstruir el desplazamiento de prioridades que modificó la relación entre investigación, formación y vida colegiada.

La tesis que articula el capítulo sostiene que los sistemas de evaluación no operan únicamente como dispositivos externos de medición. Cuando sus indicadores se convierten en criterios dominantes de reconocimiento, promoción y acceso a recursos, también pueden reorganizar las prácticas cotidianas, los vínculos entre generaciones y la forma en que se define el valor del trabajo científico. El problema, por tanto, no reside en evaluar la investigación, sino en el riesgo de que una racionalidad de desempeño desplace otras dimensiones indispensables:

- la cooperación,
- la mentoría,
- la pertinencia social,
- la construcción de agendas compartidas
- y el aprendizaje colectivo.

Esta perspectiva exige distinguir entre niveles de análisis. Primero se reconstruye la transformación general del ecosistema científico y el peso creciente de las métricas. Después se examina el giro atomista en relación con el SNI y con las formas de gobernanza que acompañaron su consolidación. Más adelante se analizan alternativas colaborativas y, finalmente, se estudian por separado los efectos institucionales, pedagógicos y culturales en la carrera de Psicología.

El propósito final es abrir una discusión sobre el tipo de política científica que necesita una universidad pública. Recuperar la colaboración, la ciencia abierta, la autonomía académica y el compromiso social no supone renunciar a la exigencia ni a la evaluación; implica situarlas dentro de un horizonte más amplio en el que la investigación siga siendo, al mismo tiempo, producción rigurosa de conocimiento, formación de nuevas generaciones y responsabilidad pública.

6.2 La transformación del ecosistema de investigación: del trabajo colectivo al rendimiento individual

Durante aproximadamente una década, la carrera de Psicología de la FES Iztacala sostuvo una tradición de investigación fuertemente vinculada con el trabajo colegiado, la formación de estudiantes y la articulación entre docencia e investigación. Iniciativas como el Proyecto Troncal y la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación –temas abordados en el capítulo 2 de este volumen,

expresaron una concepción en la que la producción de conocimiento se realizaba dentro de comunidades académicas y en diálogo con problemas sociales concretos. Este antecedente no debe idealizarse como un periodo homogéneo, pero sí permite identificar una matriz organizativa distinta de la que posteriormente adquirió predominio.

La reconfiguración no fue exclusivamente local. Gribling y Duberley (2021), al estudiar sistemas de desempeño académico sometidos a presiones competitivas, muestran cómo las carreras universitarias se reorganizan cuando las métricas se convierten en referencias centrales. Mills (2024) sitúa esa transformación dentro de una economía global de la investigación cada vez más dependiente de índices y circuitos editoriales, mientras que Münch (2019) la interpreta como un proceso de heteronomización del campo académico: las prioridades internas pierden margen frente a criterios definidos por sistemas externos de evaluación.

En ese nuevo entorno, la visibilidad, el impacto y la autoría comenzaron a adquirir un peso mayor. Drolet y Makhoul (2021) ilustran la expansión de instrumentos destinados a cuantificar la contribución individual; Ebensperger, Aspillaga-Cid y Labra (2023) muestran cómo la estructura de las coautorías y los circuitos editoriales se relaciona con el impacto científico; Scafetta (2025) propone incluso indicadores integrados para comparar desempeño en investigación y docencia. Van Den Besselaar, Hemlin y Van Der Weijden (2012), por su parte, advierten que colaboración y competencia no son polos absolutamente excluyentes, pero sí fuerzas que deben equilibrarse si se desea evitar que la segunda desplace los incentivos para construir comunidades de investigación.

Desde esta perspectiva, el cambio relevante no fue la aparición de indicadores en sí misma, sino su capacidad para modificar los incentivos. Beigel (2021) ha mostrado que los circuitos de publicación de países no hegemónicos se encuentran atravesados por jerarquías internacionales que condicionan las estrategias de visibilidad. Limaymanta, Quiroz-De-García, Rivas-Villena, Rojas-Arroyo y Gregorio-Chaviano (2022) documentan, en universidades públicas sudamericanas, la relación entre colaboración e impacto normalizado; Mfengu y Raju (2024) cuestionan, a su vez, la suficiencia de las métricas convencionales para representar el impacto de la investigación. Estas

discusiones permiten leer el caso de Iztacala dentro de una tensión más amplia: cómo mantener estándares de calidad sin reducir la vida científica a aquello que puede ser contabilizado.

El resultado fue un desplazamiento gradual de la investigación entendida como experiencia colectiva hacia una práctica más condicionada por plazos, productos y trayectorias individuales. Ese desplazamiento afectó la organización de los proyectos, pero también la relación pedagógica entre profesores y estudiantes y la posibilidad de sostener agendas de largo plazo. La cuestión que interesa al capítulo no es demostrar que toda productividad individual sea incompatible con la colaboración, sino examinar qué ocurre cuando los incentivos premian sistemáticamente el rendimiento personal y dejan en segundo plano tareas menos visibles, como la mentoría, la coordinación de grupos y la construcción de infraestructura académica compartida.

6.3 El giro atomista de la investigación

La creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984 introdujo un mecanismo nacional de reconocimiento que, con el tiempo, se volvió una referencia importante para valorar trayectorias científicas. En la lectura histórica desarrollada en este capítulo, su consolidación coincidió con un cambio en la manera de organizar y representar el mérito académico. No se trata de atribuir al SNI, por sí solo, la transformación de la investigación en Psicología, sino de reconocer que sus criterios formaron parte de un régimen más amplio de evaluación que reforzó la centralidad del desempeño individual.

Beigel (2021) explica que los sistemas de evaluación en América Latina participan de circuitos de publicación y reconocimiento asimétricos. Medina (2021), desde el campo de los estudios latinoamericanos de ciencia, tecnología y sociedad, subraya la necesidad de examinar críticamente esas relaciones, mientras que Jordana (2021) muestra que la expansión de mecanismos regulatorios transformó la gobernanza de la educación superior en la región. Leídos en conjunto, estos trabajos permiten entender que la evaluación científica no es un procedimiento neutral: también define qué actividades adquieren prestigio, qué productos son comparables y qué formas de trabajo resultan más rentables dentro de una carrera académica.

En este contexto, las prioridades de investigación pueden reordenarse alrededor de la publicación indexada, la acumulación de productos y la obtención de recursos. Gutiérrez-Sánchez, Álvarez-Muñoz, Villardon y Galindo (2025) muestran que la colaboración científica sigue siendo estratégica para el desarrollo sostenible, pero también que su configuración depende de redes y asimetrías regionales. Ritto y sus colaboradores (2024), al analizar una experiencia de colaboración interdisciplinaria guiada por datos en un gran centro académico de salud latinoamericano, ofrecen un contrapunto relevante:

– *los sistemas complejos de investigación pueden sostener cooperación intensa cuando existen estructuras institucionales que la hacen posible.*

La tensión aparece cuando esas estructuras son débiles o cuando los incentivos individuales prevalecen sobre las tareas colectivas. Rampasso, Anholon, Quelhas, Velazquez y Mac-Lean (2023) sitúan la sostenibilidad universitaria en la articulación entre conocimiento y responsabilidad social; Limaymanta et al. (2022) muestran que la colaboración se relaciona con mayor impacto; y Mfengu y Raju (2024) insisten en que evaluar investigación exige dimensiones más amplias que la mera productividad. En el caso de Psicología en Iztacala, esta literatura permite interpretar el debilitamiento de algunos espacios colegiados no como una consecuencia automática de un programa nacional, sino como el resultado de la interacción entre incentivos externos, decisiones internas y formas de organización académica.

Una consecuencia central de este giro fue la fragmentación de agendas que antes podían compartir problemas, seminarios o recursos. López-Urbina y Sánchez-Dávila (2025) muestran que la gestión del conocimiento en América Latina depende de la capacidad de articular tendencias y redes, no solo de incrementar productos individuales. Bernate, Fonseca, García, Agudelo y Zambrano (2024), al discutir los desafíos tecnológicos de la educación superior, recuerdan que cualquier modernización institucional necesita integrar capacidades humanas y formativas. El problema del atomismo aparece precisamente cuando la carrera científica se vuelve más visible que el proyecto académico común y cuando la suma de trayectorias exitosas no garantiza, por sí misma, una agenda institucional coherente.

6.4 Rearticular la ciencia: resistencias al modelo meritocrático en la universidad pública

El diagnóstico del giro atomista sería incompleto si se limitara a describir la fragmentación. La literatura reciente también ofrece experiencias y principios para reconstruir formas cooperativas de producción de conocimiento. Cabero y sus colaboradores (2024), al abordar la alfabetización científica y climática en América Latina y el Caribe, destacan la necesidad de conectar conocimiento, aprendizaje colectivo y responsabilidad social. Hernández (2024) llega a una conclusión convergente desde la responsabilidad social universitaria: la investigación adquiere una dimensión pública cuando sus criterios de relevancia incluyen las necesidades de los contextos en los que se produce.

La ciencia abierta ofrece una vía concreta para reorganizar esa relación. Peña-Rodríguez y Núñez (2022), a partir de la experiencia LA-CoNGA Physics, muestran cómo una red intercontinental puede combinar formación avanzada, infraestructura compartida y cooperación entre instituciones con capacidades distintas. Su valor para este capítulo no radica en trasladar mecánicamente ese modelo a Psicología, sino en mostrar que la colaboración puede diseñarse como infraestructura y no depender únicamente de la buena voluntad de los participantes.

En el plano formativo, Guzmán-Valenzuela, Chiappa, Tagle, Ismail y Rojas (2023) advierten una disyunción epistémica en la manera de abordar el pensamiento crítico en la educación superior latinoamericana. La investigación universitaria necesita recuperar la reflexión sobre el sentido del conocimiento y no limitarse a entrenar procedimientos. Villanueva-Paredes, et al (2024) muestran, mediante aprendizaje basado en desafíos y design thinking, que la cooperación interdisciplinaria puede vincular innovación, participación estudiantil y problemas sociales reales.

Estas experiencias permiten formular una alternativa al falso dilema entre excelencia y colaboración. Una política científica crítica no implica abandonar los criterios de calidad, sino ampliar aquello que se considera valioso:

- *la construcción de equipos,*
- *la mentoría,*
- *la formación de estudiantes,*
- *la apertura de datos y métodos,*

– *la vinculación social y la capacidad de sostener programas de largo plazo.*

La pregunta deja de ser cuántos productos genera cada investigador y pasa a incluir qué capacidades colectivas construye la institución para producir conocimiento de manera continua y socialmente pertinente.

6.5 De la ciencia crítica a la ciencia evaluada: mutaciones institucionales en la FES Iztacala

La trayectoria de la investigación en Psicología y en Iztacala en su conjunto puede leerse como la convivencia, y en determinados momentos la tensión, entre dos orientaciones.

- *La primera concibe la investigación como una práctica formativa, situada y vinculada con problemas sociales;*
- *la segunda organiza crecientemente la actividad científica alrededor de productos estandarizados, indicadores de productividad y circuitos de reconocimiento académico.*

Rappaport(2018), al analizar las relaciones colaborativas en la investigación, advierte que la cooperación no constituye solamente una forma de organizar el trabajo, sino que interviene en la propia producción del conocimiento. En una dirección convergente, Galván, Macías y López (2020) destacan la importancia de las relaciones entre universidad y entorno para construir capacidades científicas capaces de responder a problemas regionales. Ambas perspectivas permiten recuperar una dimensión de la investigación universitaria que excede la producción individual de resultados y la sitúa dentro de comunidades, relaciones institucionales y contextos sociales específicos.

Esta transformación, sin embargo, no debería interpretarse como el reemplazo absoluto de un modelo por otro. Chávez-Fasanando y Sánchez-Dávila (2025) muestran que los patrones de colaboración científica en América Latina se modifican históricamente y dependen de las características de los campos científicos y de sus estructuras institucionales. De manera complementaria, Acuña, Filho y Ramos (2024), desde el modelo de la Triple Hélice, muestran que las relaciones entre universidad, Estado y empresa pueden ampliar las capacidades de innovación, aunque su desarrollo plantea el desafío de evitar que la eficiencia y los resultados me-

dibles sustituyan a la cooperación como principios rectores. La mutación experimentada en Psicología debe entenderse, por tanto, como una modificación progresiva en el equilibrio entre distintas maneras de concebir, organizar y valorar la investigación.

6.5.1 ¿Un cambio de paradigma? Una lectura desde Thomas Kuhn

Esta transformación podría sugerir, en una primera aproximación, la existencia de un cambio de paradigma. Sin embargo, recurrir a esta categoría exige recuperar con precisión el significado que Thomas Kuhn atribuyó a las revoluciones científicas. Para Kuhn (2004), los paradigmas no constituyen simplemente políticas administrativas, sistemas de evaluación o formas organizativas. Comprenden los problemas que una comunidad científica considera legítimos, los supuestos que comparte, los procedimientos mediante los cuales investiga, los criterios que utiliza para valorar las soluciones y los ejemplos de práctica científica mediante los cuales forma a sus nuevos integrantes.

Desde esta perspectiva, la transformación analizada en este capítulo no puede caracterizarse estrictamente como una revolución científica kuhniana. No estamos documentando una crisis provocada por anomalías que conduzca a la sustitución de un paradigma psicológico por otro. El análisis no muestra, por ejemplo, que una determinada concepción teórica del comportamiento haya desplazado a otra como consecuencia de una transformación de sus fundamentos científicos. Lo que se modifica de manera más evidente es algo distinto:

– *el régimen institucional dentro del cual diferentes paradigmas, enfoques, líneas y comunidades científicas producen conocimiento, reciben reconocimiento y encuentran posibilidades de continuidad.*

La distinción es importante porque permite comprender la profundidad del cambio sin utilizar de manera extensiva la noción de paradigma. El tránsito de una investigación organizada predominantemente alrededor de proyectos colectivos, seminarios, procesos formativos y relaciones entre docencia e investigación hacia otra crecientemente regulada por publicaciones indexadas, citas, pertenencia a sistemas de reconocimiento y obtención de financiamiento no modifica necesariamente las teorías científicas desde las cuales trabajan los investigadores. Sin embargo, sí

transforma las condiciones que influyen en la selección de problemas, la organización de las trayectorias académicas, las estrategias de publicación, las formas de colaboración y la distribución del tiempo y los recursos.

La perspectiva de Kuhn aporta otro elemento especialmente relevante. La ciencia no se reproduce solamente mediante teorías, publicaciones o resultados: se reproduce a través de comunidades científicas. Los investigadores aprenden a reconocer problemas, formular preguntas, utilizar instrumentos, evaluar resultados y participar en determinadas tradiciones mediante procesos de socialización científica. La formación de nuevas generaciones constituye, por ello, una condición para la continuidad de las capacidades de investigación. Cuando se debilitan los espacios colectivos donde esos conocimientos y prácticas circulan —laboratorios, seminarios, grupos de discusión, tutorías y proyectos compartidos— no solo se transforma la organización del trabajo; también pueden modificarse los mecanismos mediante los cuales una comunidad científica transmite su experiencia acumulada.

Esta observación resulta particularmente significativa para comprender el problema del relevo generacional. Desde una lectura inspirada en Kuhn, la continuidad científica no depende exclusivamente de conservar determinadas teorías o mantener nominalmente una

línea de investigación. Depende también de preservar y renovar las comunidades capaces de comprender sus problemas, compartir sus métodos, transmitir sus prácticas y transformar sus preguntas. Una tradición científica permanece viva no porque las siguientes generaciones reproduzcan inalteradamente aquello que recibieron, sino porque encuentran condiciones para apropiarse críticamente de esa herencia y convertirla en nuevas posibilidades de investigación.

En este sentido, el giro atomista descrito en este capítulo plantea un problema que trasciende la productividad individual. Cuando los sistemas institucionales privilegian de manera desproporcionada los resultados atribuibles a trayectorias personales, pueden debilitar precisamente aquellos espacios donde se construyen y transmiten capacidades colectivas. La mentoría, los seminarios, el mantenimiento de bases de datos, la construcción compartida de instrumentos, la discusión metodológica, la formación de estudiantes y el desarrollo de redes de confianza suelen ser menos visibles para los sistemas de evaluación, aunque constituyen parte de la infraestructura intelectual y social mediante la cual una comunidad científica logra reproducirse.

La Tabla 6.1 sintetiza esta diferencia analítica. No pretende representar dos periodos históricos puros ni sostener que toda investigación contemporánea responda

Tabla 6.1. Comparación de Modelos de Investigación en Psicología.

Aspecto	Modelo formativo original (situado y socialmente comprometido)	Modelo técnico-productivista (orientado por políticas nacionales)
Concepción de la investigación	Actividad formativa anclada en la realidad; proceso de reflexión crítica.	Actividad técnica orientada a la publicación y medición de productividad.
Propósito formativo	Fomentar pensamiento crítico, compromiso social y formación contextual.	Desarrollar competencias metodológicas cuantificables y rendición de productos.
Vínculo con el entorno	Alta vinculación con comunidades, instituciones locales y problemas sociales.	Escasa vinculación con contextos reales; énfasis en requisitos formales.
Rol del estudiante	Colaborador activo en proyectos colectivos con sentido social.	Ejecutor de tareas definidas, centrado en cumplimiento de entregables.
Producción académica esperada	Proyectos aplicados, diagnósticos comunitarios, estudios de caso.	Artículos, ponencias y reportes con criterios de publicación indexada.
Criterios de evaluación	Calidad del proceso, pertinencia social, impacto local.	Número de productos, pertenencia al SNI, métricas de impacto.
Identidad institucional	Ciencia crítica, humanista, orientada al bien común.	Ciencia evaluada por indicadores cuantitativos y rendimiento individual.

al modelo técnico-productivista. Los dos modelos deben comprenderse como polos que permiten observar cómo se han reorganizado la formación científica, los mecanismos de evaluación, las relaciones con el entorno y la identidad institucional.

La comparación permite precisar el argumento. El problema no reside en la existencia de artículos científicos, congresos, sistemas de evaluación, financiamiento competitivo o indicadores bibliométricos. Todos ellos pueden cumplir funciones legítimas dentro de un sistema científico. La dificultad aparece cuando estos componentes dejan de operar como instrumentos y comienzan a convertirse en la principal definición institucional de aquello que se reconoce como investigación valiosa.

Cuando esto ocurre, pueden volverse menos visibles otras actividades imprescindibles para sostener el ecosistema científico: la continuidad de seminarios, la construcción y preservación de bases de datos, el desarrollo de laboratorios e instrumentos, la mentoría de estudiantes y jóvenes investigadores, la discusión epistemológica y metodológica, la articulación entre docencia e investigación y el mantenimiento de redes de cooperación. Son precisamente estas capacidades las que permiten que el conocimiento trascienda las trayectorias individuales y pueda ser recuperado, discutido y transformado por generaciones posteriores.

Esta lectura permite establecer también un vínculo con la ciencia abierta. Si una parte sustantiva de la capacidad científica se encuentra depositada en datos, procedimientos, instrumentos, protocolos, archivos, metodologías y conocimientos tácitos construidos por comunidades de investigadores, la apertura y documentación de esos recursos puede contribuir a transformar una producción asociada con trayectorias personales en patrimonio científico transmisible. La ciencia abierta adquiere así una función que excede el acceso a las publicaciones: puede convertirse en una infraestructura para conservar, compartir y renovar las capacidades científicas entre generaciones.

La cuestión que emerge no consiste, entonces, en elegir entre una ciencia del pasado y una ciencia contemporánea evaluada mediante indicadores. El desafío es construir una política institucional capaz de articular excelencia, evaluación, colaboración, apertura y responsabilidad pública sin reducir la investigación a aquello que puede contabilizarse individualmente.

Desde esta perspectiva, la pregunta kuhniana puede reformularse para nuestro problema: ¿qué ocurre cuando no cambia necesariamente el paradigma científico, pero sí cambian las reglas institucionales que determinan qué conocimiento obtiene reconocimiento, qué prácticas reciben incentivos, qué comunidades pueden sostenerse y qué capacidades logran transmitirse a las siguientes generaciones?

Esta pregunta prepara el análisis del apartado siguiente. El modelo productivista no debe examinarse únicamente por sus indicadores de productividad, sino por sus efectos acumulativos en tres dimensiones interdependientes: la organización institucional de la investigación, la formación científica del estudiantado y la cultura académica mediante la cual una comunidad produce, comparte y transmite conocimiento.

6.6 Instalación del modelo de investigación productivista

La instalación del modelo de investigación productivista no puede comprenderse únicamente como un cambio en los criterios de evaluación, pues modificó simultáneamente la organización institucional, las formas de aprender a investigar y la cultura académica que sostenía el trabajo colectivo. Para examinar este proceso sin reducirlo a sus indicadores, este apartado analiza sus efectos en tres planos interdependientes:

- la arquitectura de incentivos y la capacidad de coordinación institucional,
- la experiencia pedagógica mediante la cual los estudiantes se incorporan a prácticas de investigación,
- y los valores y relaciones que estructuran la vida académica.

Esta mirada permite observar cómo una política centrada en trayectorias individuales puede reconfigurar, de manera acumulativa, las condiciones de posibilidad de un ecosistema científico.

6.6.1 Efectos institucionales en la carrera de Psicología

La individualización del mérito modifica primero la arquitectura de incentivos. Potter (2023) muestra que el crecimiento de la colaboración internacional obliga a revisar las formas en que se atribuye impacto, mientras que Paraskevopoulos, Boldrini, Passarella y Conti (2021) describen cómo las redes de colaboración se relacionan con la movilidad y el desempeño de los

investigadores. Ronda-Pupo, et al. (2015) documentan, para la investigación latinoamericana en gestión, que la colaboración puede incrementar el impacto. Estos trabajos sugieren que una política centrada exclusivamente en el individuo corre el riesgo de valorar de manera incompleta el carácter relacional de la producción científica.

Cuando las tareas colectivas reciben menor reconocimiento, las unidades académicas pueden perder capacidad para sostener agendas compartidas. Cagatan y Quirap (2024) y Mutong y Marzan (2024), desde contextos educativos, destacan el valor de estructuras explícitas para organizar el aprendizaje colaborativo. Aunque sus objetos de estudio no son equivalentes a la investigación universitaria, sus resultados refuerzan una idea organizacional pertinente: la colaboración necesita condiciones, responsabilidades y mecanismos de seguimiento; no emerge automáticamente de la coexistencia de investigadores productivos.

También deben considerarse los costos humanos de los regímenes intensivos de desempeño. Garavito-Checalla y sus colaboradores (2024) relacionan las competencias socioemocionales con el desempeño académico y recuerdan que la productividad se sostiene dentro de comunidades humanas. En el plano institucional, Escandón-Barbosa, et al. (2023) muestran cómo los rankings influyen en la reputación y el aprendizaje organizacional de las universidades, haciendo visible una tensión entre prioridades propias y criterios globales de comparación.

Esa tensión remite directamente a la autonomía. Castro-Valencia et al. (2024) analizan la autonomía universitaria en México y subrayan su relevancia para la capacidad de decisión institucional. Reddy et. al. (2025) encuentran, en otro contexto nacional, relaciones entre autonomía y desempeño académico. En América Latina, Beigel (2013) había advertido ya que la autonomía científica no puede separarse de las relaciones de poder que estructuran el campo académico. La cuestión para Psicología en Iztacala es, por ello, hasta qué punto sus prioridades de investigación pueden definirse desde necesidades académicas propias sin quedar enteramente subordinadas a incentivos externos.

El discurso meritocrático añade otra capa al problema. Leighton (2020) muestra que la meritocracia académi-

ca puede invisibilizar desigualdades y relaciones informales; Zhang (2024) analiza críticamente la promesa meritocrática como mecanismo de legitimación; y Ramirez et.al. (2024), desde un campo disciplinario distinto, cuestionan la idea de que el mérito opere al margen de condiciones estructurales. Estas aportaciones no invalidan el reconocimiento del desempeño, pero invitan a diferenciar entre evaluar contribuciones y convertir la acumulación de indicadores en sustituto de una política institucional de investigación.

La alternativa no es renunciar a la evaluación, sino recuperar capacidades de coordinación. Moon et. al. (2024) muestran que la mentoría crítica fortalece identidad científica y autoeficacia en experiencias de investigación de pregrado. Morales-Alvarado et al. (2025), al analizar métricas científicas de largo plazo en física de altas energías en América Latina, evidencian el valor de contar con datos regionales para comprender productividad, colaboración e impacto. Tocora et al. (2024) realizan un ejercicio análogo en clínicas y hospitales latinoamericanos. Ambos trabajos ilustran que las métricas pueden ser útiles cuando se emplean para diagnosticar sistemas y orientar decisiones, no únicamente para jerarquizar individuos.

Finalmente, la colaboración disciplinaria e interdisciplinaria debe considerarse una capacidad estratégica. Achury-Saldaña et al. (2022) muestran que distintos patrones de colaboración producen efectos diferenciados sobre la influencia de la investigación en enfermería latinoamericana; Morales y Paredes (2023) relacionan trayectorias doctorales internacionales con productividad científica; y Gálvez-Contreras et al. (2022) documentan la contribución latinoamericana a la investigación en neurociencias y psicología. En conjunto, estas evidencias apuntan a una conclusión: la institución necesita conocer y gestionar sus redes, no limitarse a contabilizar resultados individuales.

6.6.2 Efectos pedagógicos en la formación del estudiantado de Psicología

La transformación del ecosistema científico también modifica la experiencia formativa. En el modelo que acompañó los primeros desarrollos de la carrera, la investigación básica y aplicada funcionó como una vía para aprender a formular preguntas, observar, registrar, analizar y discutir evidencia. Los laboratorios de análisis experimental de la conducta, los proyectos comunitarios

y los seminarios permitían que la formación metodológica se articulara con situaciones reales de investigación. El problema de la configuración posterior no es que haya introducido mayor rigor, sino que el cumplimiento de productos puede desplazar la experiencia de investigación cuando se convierte en el objetivo principal.

Acero et al. (2024) muestran que el desarrollo de competencia investigativa requiere modelos pedagógicos explícitos y no solo la asignación de tareas. Ellefson y Monfared (2025), al evaluar un programa de desarrollo pedagógico para futuros docentes de ciencias, encuentran que la integración entre investigación y enseñanza favorece la formación de académicos capaces de conectar ambas funciones. Estas aportaciones respaldan la idea de que la cultura investigativa se aprende participando en prácticas científicas acompañadas, no únicamente produciendo evidencias para una evaluación.

La experiencia situada también es importante. Morillo-Flores et al. (2022) analizan el impacto del aprendizaje-servicio en la formación universitaria y muestran la capacidad formativa de vincular conocimientos con contextos sociales. Toro-Troconis et al. (2023) examinan actitudes hacia la integración de la educación para el desarrollo sostenible en el currículo, recordando que las decisiones curriculares expresan valores y prioridades. Para Psicología, esto significa que investigar no debería reducirse a dominar técnicas, sino incluir la capacidad de reconocer problemas, justificar decisiones y comprender las consecuencias sociales del conocimiento producido.

Las tecnologías emergentes reabren este debate. Gonzales et al. (2025) evalúan el impacto de ChatGPT en el desarrollo de habilidades de investigación en educación superior y muestran que las herramientas digitales pueden ampliar posibilidades formativas si se integran con propósitos pedagógicos claros. Suárez et al. (2025) relacionan innovación pedagógica con desempeño académico y subrayan la importancia de estrategias activas. Estos trabajos son relevantes para una carrera que necesita formar investigadores capaces de actuar en un entorno tecnológicamente distinto sin abandonar la deliberación crítica, la colaboración y la responsabilidad ética.

Desde esta perspectiva, el efecto pedagógico más pre-ocupante del atomismo no es la presencia de métricas, sino la posible pérdida de espacios en los que el estudiante aprende a investigar junto con otros. Cuando la

relación se reduce a tareas aisladas, entregables y productos rápidos, se debilita la transmisión de saberes tácitos: cómo discutir un diseño, cómo interpretar un resultado inesperado, cómo revisar una hipótesis, cómo compartir autoría o cómo sostener una línea de trabajo durante años. La formación científica requiere tiempo, conversación y pertenencia a una comunidad.

6.6.3 Efectos en la cultura organizacional de la carrera

La cultura organizacional cambia cuando también cambia aquello que la institución reconoce. Beigel (2021), Limaymanta et al. (2022) y Scafetta (2025), desde perspectivas diferentes, muestran que publicación, colaboración y evaluación forman parte de un sistema de incentivos que termina orientando comportamientos. En una comunidad universitaria, esos incentivos pueden fortalecer la cooperación o, por el contrario, volver menos racional dedicar tiempo a tareas colectivas que no generan recompensas equivalentes.

El problema se hace visible en actividades esenciales pero poco cuantificables. Drolet y Makhoul (2021) discuten la atribución de contribuciones en la producción científica; Morillo-Flores et al. (2022) muestran el valor formativo de experiencias que conectan universidad y sociedad. Cuando coordinación, mentoría, seminarios y construcción de comunidad carecen de reconocimiento, pueden convertirse en trabajo adicional sostenido por compromiso personal y, por ello, más vulnerable a la discontinuidad.

El distanciamiento intergeneracional es otra consecuencia posible. Bernate et al. (2024) subrayan la necesidad de inclusión y acompañamiento en los procesos contemporáneos de educación superior, mientras que Toro-Troconis et al. (2023) recuerdan que los cambios curriculares requieren compromisos compartidos. Si los académicos jóvenes aprenden que la progresión profesional depende principalmente de su producción individual, las prácticas de tutoría horizontal y cooperación pueden perder centralidad, aun cuando resulten indispensables para reproducir una comunidad científica.

La especialización tampoco debe confundirse con aislamiento. Suárez et al. (2025) muestran que la innovación pedagógica se beneficia de estrategias que integran distintas capacidades. En investigación, la especialización es necesaria para profundizar problemas complejos; el riesgo aparece cuando las agendas se vuelven incomunicables y la institución

pierde espacios para articularlas. El resultado no es solo fragmentación temática, sino una menor capacidad para construir preguntas comunes y responder de manera interdisciplinaria a problemas que desbordan las fronteras de cada línea.

La transformación cultural puede resumirse así:
– *el mérito individual es indispensable para reconocer contribuciones, pero se vuelve insuficiente cuando la institución deja de valorar aquello que hace posible la ciencia como empresa colectiva.*

Una política de investigación equilibrada debe reconocer simultáneamente la excelencia personal y las capacidades que sostienen a la comunidad: confianza, reciprocidad, mentoría, infraestructura compartida, de liberación y continuidad intergeneracional.

6.7 Epílogo: recuperar el sentido de la investigación

Toda transformación institucional deja huellas en las reglas formales y en las prácticas cotidianas. En la carrera de Psicología de la FES Iztacala, el desplazamiento hacia una investigación más intensamente evaluada no puede comprenderse solo como un cambio de indicadores. Modificó aquello que se considera una trayectoria exitosa, redistribuyó tiempos y prioridades y tensionó la relación histórica entre producción de conocimiento, formación de estudiantes y trabajo colectivo.

La lectura propuesta en este capítulo no pretende idealizar el periodo fundacional ni convertir la evaluación en un adversario. La ciencia necesita criterios de calidad, rendición de cuentas y mecanismos para distinguir contribuciones rigurosas. El problema aparece cuando esos criterios se independizan de los fines universitarios y terminan definiendo por sí mismos qué vale la pena investigar, enseñar o sostener institucionalmente.

Recuperar el sentido de la investigación implica, por ello, reconstruir el equilibrio. Una política científica universitaria necesita valorar publicaciones e impacto, pero también mentoría, colaboración, infraestructura, formación de estudiantes, apertura del conocimiento, continuidad de proyectos y pertinencia social. Requiere reconocer que una comunidad científica no se fortalece únicamente acumulando trayectorias individuales exitosas, sino creando condiciones para que esas trayec-

torias se conecten, discutan y produzcan capacidades que permanezcan más allá de cada investigador.

El desafío es especialmente relevante en una universidad pública. La pregunta por la excelencia no puede separarse de la pregunta por el propósito:
– *para quién se produce conocimiento,*
– *qué problemas se consideran relevantes*
– *y qué tipo de comunidad se construye al investigarlos.*

Rearticular colaboración, autonomía, crítica y responsabilidad social no significa volver al pasado; significa utilizar la memoria institucional para diseñar una forma de investigación capaz de responder a un entorno científico marcado por métricas, tecnologías emergentes y competencia global sin perder su dimensión humana y formativa.

En ese horizonte, la posibilidad de un nuevo comienzo no reside en rechazar los sistemas contemporáneos de evaluación, sino en subordinarlos a un proyecto académico más amplio. La investigación puede volver a ser un espacio de encuentro, aprendizaje y transformación si la institución reconoce que medir la ciencia no equivale a definirla y que producir conocimiento exige, además de resultados, comunidades capaces de sostener preguntas, formar generaciones y conservar el sentido público de su trabajo.

6.8 Referencias

Acero, S. S., Apumayta, R. Q., Choque, V. I., Poma, I. G. F., Baldoceda, A. M. G., Tapia, G. N. M., Maita, G. E. S., Riveros, U. I. A., & Valverde, J. C. C. (2024). Pedagogical Model to Increase Research Competency. *Revista de Gestão Social e Ambiental*. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n11-165>

Achury-Saldaña, D., Castañeda-Rodríguez, L. A., & Perianes-Rodríguez, A. (2022). Differences in scientific collaboration and their effects on research influence: A quantitative analysis of nursing publications in Latin America (Scopus, 2005–2020). *Heliyon*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11047>

Acuña, M. O., Filho, A. A., & Ramos, F. (2024). Modelling the triple helix system innovation of the main economies from Latin America: a coalitional game theory approach. *Scientometrics*, 129, 3245–3270. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-05020-4>

Beigel, F. (2013). The Politics of Academic Autonomy in Latin America. <https://doi.org/10.4324/9781315554426>

Beigel, F. (2021). A multi-scale perspective for assessing publishing circuits in non-hegemonic countries. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4. <https://doi.org/10.1080/25729861.2020.1845923>

Bernate, J., Fonseca, I., García, Z., Agudelo, M., & Zambrano, E. (2024). Challenges and Technological Inclusion in Higher Education of the 21st Century. *Revista de Gestão - RGSA*, 18(6), e06294. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n6-179>

Cabero, M., Pérez, J., Ojeda, M. L., Zhang, Z., Lim, T., Hashmi, I., Liu, Z., De

Castro, D., Montoya, G., & Wade, D. (2024). Enhancing Science and Climate Literacy in Latin America and the Caribbean. *Journal of Latin American Sciences and Culture*. <https://doi.org/10.52428/27888991.v6i9.1206>

Cagatan, A. N., & Quirap, E. (2024). Collaborative Learning and Learners' Academic Performance. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH AND ANALYSIS*. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i03-57>

Castro-Valencia, A., Perez, C. O. M., & Arriaga, F. G. L. (2024). UNIVERSITY AUTONOMY IN MEXICO CASE OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MEXICO. *International Journal of Professional Business Review*. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i7.4852>

Chávez-Fasanando, A. S., & Sánchez-Dávila, K. (2025). Collaboration patterns in investment research: A two-decade analysis of Latin America's research landscape. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.131>

Drolet, B., & Makhoul, A. (2021). Author Impact Factor: A Framework for Evaluating Authorship and Scientific Contribution. *Biostatistics Research*. <https://doi.org/10.37256/bsr.1120231114>

Ebensperger, L., Aspillaga-Cid, A., & Labra, A. (2023). Scientific impact of Chilean-based animal behavioralists is positively associated with co-authorships from developed countries, high impact factor journals, but not with gender. *Revista Chilena de Historia Natural*, 96, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s40693-023-00121-5>

Ellefson, M., & Monfared, M. (2025). A discipline-specific pedagogical professional development graduate program fosters development of integrated scholars: an evaluation of the Future Undergraduate Science Educators (FUSE) program. *Journal of Microbiology and Biology Education*. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00044-25>

Escandón-Barbosa, D., Salas-Paramo, J., & Moreno-Gómez, J. (2023). Academic reputation quality and research: an analysis of Latin-American universities in the world higher education institution rankings from the perspective of organizational learning theory. *Journal of Further and Higher Education*, 47, 754–768. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2023.2176204>

Galván, R. G., Macías, J. C. R., & López, A. C. C. (2020). Toward A Model Of University-Regional Surroundings Collaboration In Mexico, And Surely Latin America. *Problems of Education in the 21st Century*. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.516>

Gálvez-Contreras, A., Guzmán-Muñiz, J., Moy-López, N., & González-Pérez, Ó. (2022). Contributions of Latin America to scientific research in neuroscience and psychology. *Revista Mexicana de Neurociencia*. <https://doi.org/10.24875/rmn.21000034>

Garavito-Checalla, E. C., Valero-Ancoo, V. N., Roque-Yupanqui, J. A., Atencio-Maquera, N., Cariapaza-Mamani, G. J., & Coapaza-Mamani, M. Y. (2024). Socio-Emotional Competencies and Academic Performance in Latin American University Students: An Approach to Sustainable Development. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*. <https://doi.org/10.47172/2965-730x.sdgsreview.v5.n01.pe02935>

Gonzales, J. D. R., Reyna, J. T., Amaya, E. A. V., & Luján, I. G. V. (2025). Evaluation of the Impact of ChatGPT on the Development of Research Skills in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.4.18>

Gribbling, M., & Duberley, J. (2021). Global competitive pressures and career ecosystems: contrasting the performance management systems in UK and French business schools. *Personnel Review*. <https://doi.org/10.1108/pr-05-2019-0250>

Gutiérrez-Sánchez, G., Álvarez-Muñoz, P., Villardon, P., & Galindo, P. V. (2025). Scientific Collaboration and Sustainable Development: A Bibliometric Analysis of the Andean Region, Panama, and Spain. *Publ.*, 13, 10. <https://doi.org/10.3390/publications13010010>

Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Tagle, A. R.-M., Ismail, N., & Rejas, L. P. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjuncture. *Critical Studies in Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.14426/cristal.v11i1si.624>

Hernández, R. (2024). University Social Responsibility as Part of Sustainable Development in Latin America: A Study of Scientific Production in

the Last 20 Years. *Acta Innovations*. <https://doi.org/10.62441/actainnovations.51.6>

Jordana, J. (2021). Introduction: Regulatory Governance of Higher Education in Latin America. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 483–486. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/blar.13233>

Kuhn, Thomas S. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 213). México.

Leighton, M. (2020). Myths of Meritocracy, Friendship, and Fun Work: Class and Gender in North American Academic Communities. *American Anthropologist*, 122, 444–458. <https://doi.org/10.1111/aman.13455>

Limaymanta, C., Quiroz-De-García, R., Rivas-Villena, J., Rojas-Arroyo, A., & Gregorio-Chaviano, O. (2022). Relationship between collaboration and normalized scientific impact in South American public universities. *Scientometrics*, 127, 6391–6411. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04523-2>

López-Urbina, J., & Sánchez-Dávila, K. (2025). Knowledge management in Latin America: Analysis of research trends from Scopus. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.1634>

Medina, L. R. (2021). Hebe Vessuri endowed Chair in Latin American Science, Technology and Society: A Tapuya initiative. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4. <https://doi.org/10.1080/25729861.2021.1875801>

Mfengu, A., & Raju, J. (2024). Challenges with measures used for assessing research impact in higher education institutions. *South African Journal of Science*. <https://doi.org/10.17159/sajs.2024/14934>

Mills, D. (2024). One index, two publishers and the global research economy. *Oxford Review of Education*, 51, 545–560. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2348448>

Moon, S., Guan, S.-S. A., Vargas, J., Lin, J., Kwan, P., Saetermoe, C., Flores, G., & Chavira, G. (2024). Critical Mentorship in Undergraduate Research Experience BUILDs Science Identity and Self-Efficacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 23, 321–341. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10476-0>

Morales, N. A. N., & Paredes, S. A. S. (2023). Impact of PhDs Trained in Europe and North America on the Productivity of Scientific Research: Evidence from Latin America. *International Journal of Professional Business Review*. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i9.2899>

Morales-Alvarado, M., Quevedo, F., Ramos-Hamud, M., & Restrepo, D. (2025). Statistical Analysis of Scientific Metrics in High Energy, Cosmology, and Astroparticle Physics in Latin America.

Morillo-Flores, J., Menacho-Vargas, I., Fuster-Guillén, D., & Tamashiro-Tamashiro, J. (2022). Impact of service-learning in the training of university students. *International journal of health sciences*. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns7.11220>

Münch, R. (2019). Transformation and Heteronomization of the Academic Field. *Empirical Investigations of Social Space*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15387-8_12

Mutong, M., & Marzan, R. C. (2024). Performance Task Mapping for Collaboration. *International Journal For Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.15124>

Paraskevopoulos, P., Boldrini, C., Passarella, A., & Conti, M. (2021). The academic wanderer: structure of collaboration network and relation with research performance. *Applied Network Science*, 6, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s41109-021-00369-4>

Pena-Rodríguez, J., & Núñez, L. (2022). LA-CoNGA physics: an Open Science Collaboration in Advanced Physics between Latin-America and Europe.

Potter, R. (2023). The growth of international collaboration: Collaboration Category Normalised Citation Impact (Collab CNCI) and implications for responsible research evaluation. *27th International Conference on Science, Technology and Innovation Indicators (STI 2023)*. <https://doi.org/10.55835/643d74c5cc581dc3e8a28441>

Ramírez, M. E., Baez, I. A. P., Soto, G. R., Mukengeshay, J. N., Tshiunza, C., Rosario, A., Nikolaevich, N. V., Nurmukhametov, R., Kannan, S., Simfukwe, K., Rodríguez, L. M. D., Chmutin, G., Chmutin, E., Sufianov, A., Sánchez, J. S., Demetriades, A., Baldoncini, M., Campero, A., Piavchenko, G.,...

Lafuente, J. (2024). Challenging assumptions: “unveiling meritocracy’s reality in neurosurgery”. *Frontiers in Surgery*, 11. <https://doi.org/10.3389/fsurg.2024.1423999>

Rampasso, I., Anholon, R., Quelhas, O., Velazquez, L., & Mac-Lean, C. (2023). Guest editorial: Latin American perspectives on sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-02-2023-523>

Rappaport, J. (2018). Rethinking the Meaning of Research in Collaborative Relationships. *Collaborative Anthropologies*, 9, 1–31. <https://doi.org/10.1353/cla.2016.0009>

Reddy, S. S., B, A. K., S, J., R, M., N, G., & C, N. (2025). Enhancing Academic Excellence through Autonomy: A Data-Driven Analysis of NIRF Rankings in South Indian Higher Educational Institutions. *Journal of Hacking Techniques, Digital Crime Prevention and Computer Virology*. <https://doi.org/10.46610/johtdcpcv.2024.v01i03.004>

Ritto, A. P., de Araujo, A. L., de Carvalho, C. R. R., De Souza, H. P., Favaretto, P. M. e. S., Saboya, V. R. B., Garcia, M. L., Kulikowski, L. D., Kallás, E. G., Pereira, A. J. R., Cobello Junior, V., Silva, K. R., Abdalla, E. R. F., Segurado, A. A. C., Sabino, E. C., Ribeiro Junior, U., Francisco, R. P. V., Miethke-Morais, A., Levin, A. S. S.,...Busatto Filho, G. (2024). Data-driven, cross-disciplinary collaboration: lessons learned at the largest academic health center in Latin America during the COVID-19 pandemic [Original Research]. *Frontiers in Public Health, Volume 12 - 2024*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1369129>

Ronda-Pupo, G. A., Díaz-Contreras, C., Ronda-Velázquez, G., & Ronda-Pupo, J. C. (2015). The role of academic collaboration in the impact of Latin-American research on management. *Scientometrics*, 102, 1435–1454. <https://doi.org/10.1007/s11192-014-1486-1>

Scafetta, N. (2025). Measuring scholarly performance using comprehensive standardized research-teaching (RT) score. *Scientometrics*, 130(5), 2595–2616. <https://doi.org/10.1007/s11192-025-05317-y>

Suárez, E. O., Martínez-Oportus, X. P., Paulo, J., Castaño, M., Montufar, G. R., De Chile, U. M., Colombiano, P., Cadavid, J. I., & México, T. (2025). Pedagogical Innovation and its Impact on Academic Performance: A Study of New Teaching Strategies. *Journal of Information Systems Engineering and Management*. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i33s.5649>

Tocora, J., Gracia-Ramos, A., & Forero, D. (2024). A Scientometric Analysis of Research Productivity in Clinics and Hospitals from Five Latin American Countries. *Journal of Scientometric Research*. <https://doi.org/10.5530/jscires.13.1.9>

Toro-Troconis, M., Inzolia, Y., & Ahmad, N. (2023). Exploring Attitudes towards Embedding Education for Sustainable Development in Curriculum Design. *International Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v12n4p42>

Van Den Besselaar, P., Hemlin, S., & Van Der Weijden, I. (2012). Collaboration and Competition in Research. *Higher Education Policy*, 25, 263–266. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.16>

Villanueva-Paredes, G., Juarez-Alvarez, C. R., Cuya-Zevallos, C., Maman-Machaca, E. S., & Esquicha-Tejada, J. (2024). Enhancing Social Innovation Through Design Thinking, Challenge-Based Learning, and Collaboration in University Students. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su162310471>

Zhang, T. (2024). The illusion of meritocracy. *Social Science Information*, 63, 114–128. <https://doi.org/10.1177/05390184241230406>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

PARTE III

Diagnóstico crítico y horizontes de reinversión institucional

Parte III

La tercera parte del libro se sitúa en un punto de inflexión tanto analítico como histórico. Después de reconstruir los procesos de consolidación inicial de la investigación y examinar las rupturas, contradicciones y procesos de desarticulación institucional que afectaron profundamente su desarrollo, esta sección propone un desplazamiento deliberado: pasar del relato de la crisis al diagnóstico crítico del presente y, desde ahí, explorar horizontes posibles para la reinversión institucional. No se trata de insistir en las fracturas ya documentadas, sino de generar las condiciones conceptuales para comprender qué está en juego hoy en la investigación de la FES Iztacala y, sobre todo, qué decisiones deberán tomarse para definir su futuro.

Esta parte tampoco pretende ofrecer soluciones técnicas inmediatas ni recetas normativas que, sin un trabajo institucional profundo, resultarían insuficientes. Su propósito es más amplio: comprender las condiciones reales en las que actualmente se produce conocimiento, identificar las tensiones que estructuran la vida académica y preguntarse qué tipo de institución sería necesario construir para sostener la investigación como una práctica colectiva, formativa y socialmente comprometida. El análisis se desplaza intencionalmente de la carrera de Psicología hacia el nivel de la Facultad, reconociendo que fenómenos como la fragmentación, la discontinuidad administrativa, la ausencia de políticas estables, la precarización del trabajo académico y la insuficiente articulación entre comunidades científicas trascienden los límites de una sola disciplina y plantean el problema más amplio de la existencia —o inexistencia— de un verdadero ecosistema institucional de investigación.

En ese marco, el capítulo *La paradoja institucional: producir conocimiento sin un ecosistema de investigación*, de Arturo Silva-Rodríguez, ofrece un diagnóstico del estado contemporáneo de la investigación en la FES Iztacala. A partir de la noción de paradoja, examina cómo es posible que la producción académica persista pese a la debilidad de las políticas institucionales, las estructuras de apoyo, los sistemas de gestión del conocimiento y los mecanismos capaces de garantizar continuidad. Más que enumerar carencias, el capítulo problematiza la coexistencia de una intensa actividad intelectual con estructuras institucionales insuficientemente articuladas. Esta tensión permite advertir que una universidad puede continuar produciendo conocimiento gracias al compromiso de sus académicos y, al mismo tiempo, carecer de las condiciones necesarias para convertir esa producción en una capacidad científica institucional sostenible.

El capítulo *Lineamientos para la reinversión institucional de la investigación como un ecosistema*, de Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes, desplaza el análisis hacia la construcción de alternativas. En lugar de formular un programa cerrado, propone principios y orientaciones para

reconstruir la investigación como un ecosistema académico vivo, interdependiente y sostenible. Comunidades científicas, formación de nuevas generaciones, infraestructura, gestión del conocimiento, ciencia abierta, colaboración, responsabilidad colectiva y continuidad institucional aparecen como componentes de una misma arquitectura. La reinversión no se entiende como un retorno nostálgico a formas organizativas del pasado, sino como la capacidad de recuperar críticamente la experiencia histórica acumulada, reconocer aquello que todavía constituye patrimonio científico y crear nuevas relaciones institucionales capaces de ampliar los horizontes de investigación de la Facultad.

Esta perspectiva adquiere una dimensión particularmente concreta en el capítulo 9, *El futuro de la investigación no se decide plaza por plaza: Del relevo generacional a un ecosistema institucional de investigación*, de Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes. El texto sitúa el relevo generacional como uno de los problemas estratégicos para la continuidad científica de la FES Iztacala y plantea que la sustitución de académicos no puede reducirse a la administración aislada de plazas disponibles. Cada jubilación, incorporación o reasignación modifica capacidades científicas, redes, líneas de investigación, experiencias acumuladas y posibilidades de formación. Por ello, el capítulo propone transformar el relevo en una política institucional de largo plazo basada en decisiones transparentes, colegiadas y académicamente fundamentadas, vinculadas explícitamente con un proyecto de desarrollo científico. La cuestión deja así de ser quién ocupa una plaza para convertirse en otra mucho más amplia: qué patrimonio científico debe conservarse, qué capacidades necesitan transformarse y qué nuevos horizontes conviene abrir para que las decisiones del presente contribuyan a construir el ecosistema de investigación del futuro.

En conjunto, la Parte III cumple una función estratégica dentro del este volumen: establecer un puente entre el diagnóstico crítico y la imaginación institucional. Los tres capítulos muestran que producir conocimiento, construir un ecosistema y asegurar el relevo generacional no constituyen problemas independientes, sino dimensiones de una misma cuestión: la capacidad de la institución para asumir la investigación como un proyecto colectivo de largo plazo. Sin desconocer las rupturas examinadas en las secciones anteriores, esta parte desplaza la mirada hacia el futuro y sostiene que la continuidad de la investigación exige reconstruir estructuras, vínculos, mecanismos de decisión y comunidades capaces de darle dirección. La investigación —se propone finalmente— no se debilita únicamente por falta de recursos; también puede hacerlo cuando pierde el proyecto institucional que proporciona sentido, continuidad y horizonte a su desarrollo.



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

La Paradoja Institucional: Producir Conocimiento sin un Ecosistema de Investigación

The Institutional Paradox: Producing Knowledge without a Research Ecosystem

Arturo Silva-Rodríguez
Esperanza Guarneros-Reyes

Glosa editorial

Este capítulo examina con profundidad crítica la paradoja institucional que ha caracterizado el desarrollo de la investigación en la FES Iztacala: una institución capaz de producir conocimiento relevante, situado y socialmente comprometido, pero incapaz de consolidar un ecosistema de investigación que le otorgue continuidad, memoria y proyección colectiva. A partir de testimonios académicos, análisis documental y un diálogo riguroso con la literatura internacional sobre gobernanza universitaria, evaluación científica y ciencia abierta, el texto demuestra que el rezago institucional no es consecuencia de una falta de talento o productividad, sino de una cultura organizacional fragmentada, centralizada y desconectada de las transformaciones contemporáneas de la ciencia.

El capítulo reconstruye históricamente cómo la ausencia de políticas científicas estables, la erosión de la vida colegiada, la debilidad de los cuerpos académicos, la falta de repositorios y la adopción acrítica de modelos de evaluación individualizada con-

Palabras clave: paradoja institucional, ecosistema de investigación, rezago institucional, ciencia abierta, vida colegiada, gobernanza universitaria

Editorial Note

This chapter critically examines the institutional paradox that has shaped the development of research at FES Iztacala: an institution capable of producing relevant, situated, and socially engaged knowledge, yet unable to consolidate a research ecosystem that ensures continuity, institutional memory, and collective projection. Drawing on academic testimonies, documentary analysis, and sustained dialogue with international literature on university governance, research evaluation, and open science, the chapter demonstrates that institutional lag is not the result of a lack of talent or productivity, but rather of a fragmented and centralized organizational culture disconnected from contemporary transformations in science.

The chapter traces how the absence of stable research policies, the erosion of collegial life, the weakening of academic bodies, the lack of repositories, and the uncritical adoption of individualized evaluation models contributed to the progressive disarticulation

tribuyeron a una desarticulación progresiva entre investigación, docencia y comunidad académica. Asimismo, muestra cómo esta situación generó una pérdida de oportunidad epistemológica: el conocimiento producido no logró dialogar plenamente con las epistemologías abiertas, colaborativas y digitales que definen la ciencia del siglo XXI.

Lejos de plantear un diagnóstico estéril, el texto posiciona esta paradoja como una encrucijada histórica. En el marco del cincuentenario, el capítulo propone comprender el rezago no solo como una herencia problemática, sino como una oportunidad para repensar la investigación como proyecto institucional. La ciencia abierta aparece así como una brújula estratégica para reconstruir el ecosistema de investigación, revitalizar la vida académica, reinsertar a los estudiantes en experiencias auténticas de producción de conocimiento y transformar esfuerzos individuales dispersos en una comunidad científica articulada, con identidad, memoria y horizonte de futuro.

of research, teaching, and academic community. It further shows how these conditions generated a profound epistemological loss of opportunity, preventing locally produced knowledge from fully engaging with the open, collaborative, and digital epistemologies that define twenty-first-century science.

Rather than offering a static diagnosis, the chapter frames this paradox as a historical crossroads. In the context of the fiftieth anniversary, it argues that institutional lag should be understood not only as a legacy of structural deficiencies, but also as an opportunity to reconceptualize research as a collective institutional project. Open science emerges as a strategic compass for rebuilding the research ecosystem, revitalizing academic life, reintegrating students into authentic knowledge-production practices, and transforming dispersed individual efforts into an articulated scientific community with identity, memory, and a shared future.

Keywords: institutional paradox, research ecosystem, institutional lag, open science, collegial life, university governance

Índice de contenido

- 7.1 Introducción, 148
- 7.2 Investigación sin ecosistema: la ausencia estructural que define el rezago, 149
- 7.3 El rezago en la gestión de la investigación en la FES-Iztacala ante las transformaciones científicas, 151
- 7.4 El rezago como pérdida de oportunidad epistemológica, 153
- 7.5 Evaluación, competencia y desarticulación: cómo se produjo el rezago, 154
- 7.6 El rezago organizacional: estructuras debilitadas y vida colegiada erosionada, 156
- 7.7 Ciencia abierta: la brújula que la FES Iztacala aún no adopta, 157
- 7.8 ¿Reordenar o reinventar?, 159
- 7.9 Epílogo: La urgencia de reinventar la investigación, 159
- 7.10 Referencias, 160



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. y Guarneros-Reyes, E. (2026). La Paradoja Institucional: Producir Conocimiento sin un Ecosistema de Investigación. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 1146–161). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c07>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

“Hay instituciones que avanzan con el mundo y otras que miran cómo el mundo se aleja.”

7.1 Introducción

Durante las últimas dos décadas, el mundo académico ha transitado hacia un nuevo paradigma en la producción de conocimiento. La investigación ha dejado de concebirse como un conjunto de esfuerzos individuales y aislados para entenderse, cada vez con mayor claridad, como un ecosistema complejo, interdependiente, abierto y tecnológicamente articulado. En este nuevo escenario, principios como la ciencia abierta, la evaluación responsable, la interoperabilidad de datos, la colaboración en red y el desarrollo de infraestructuras digitales compartidas han transformado de manera profunda las lógicas tradicionales de la investigación científica (DORA, 2012; Hicks et al., 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021; UNESCO, 2021). La experiencia internacional muestra que las instituciones que no actualizan sus estructuras internas frente a este cambio quedan rápidamente rezagadas, no por falta de talento académico, sino por la ausencia de un ecosistema capaz de sostener, articular y proyectar colectivamente la investigación.

En este contexto global, la conmemoración del cincuentenario de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala obliga a mirar de frente un hecho incómodo pero ineludible: la Facultad nunca ha logrado consolidar un ecosistema de investigación en sentido pleno. A lo largo de su historia, las prácticas académicas han sobrevivido gracias al compromiso de grupos, laboratorios y profesores, pero dichas iniciativas no han estado acompañadas por estructuras

organizacionales capaces de darles continuidad, articularlas entre sí y proyectarlas más allá de su espacio inmediato de origen.

Mientras el campo científico internacional avanzaba hacia modelos abiertos, colaborativos y sustentados en comunidades epistémicas amplias, el ecosistema interno de la FES Iztacala permaneció anclado en una arquitectura institucional heredada de finales del siglo XX. En lugar de evolucionar hacia sistemas interconectados y flexibles, la Facultad mantuvo un modelo centralizado que desvinculó a las carreras de la gestión científica, —véase el capítulo 3 de este volumen—, inhibió la continuidad de los proyectos, fragmentó las líneas de investigación y redujo la vida colegiada a prácticas mayormente formales y administrativas.

Para la carrera de Psicología, esta situación tuvo un impacto particularmente profundo, como se mostró en el capítulo anterior. Desde la década de los setenta, Psicología había construido una identidad académica basada en la metodología experimental —tanto con animales como con humanos—, el trabajo comunitario, los servicios psicológicos a la sociedad, la interdisciplinariedad y la investigación situada. Sin embargo, hacia la última década del siglo XX, esta energía formativa comenzó a erosionarse en un entorno institucional que no otorgó autonomía a la carrera, no fortaleció de manera sistemática sus cuerpos académicos, no otorgó relevancia a la conservación y gestión de los datos, no articuló los seminarios colegiados y, quizá lo más grave para la formación de futuros investigadores, no diseñó mecanismos curriculares que integraran

de forma orgánica la investigación con la docencia en los nuevos planes de estudio, un ejemplo de esta situación lo tenemos en el plan de estudios 2015—tema que se aborda en el volumen 1 capítulos 2 y 3, y en los diferentes capítulos del volumen 5 de esta colección—. En lugar de expandirse, el ecosistema de investigación se contrajo.

El resultado de este proceso es un rezago que no puede reducirse a la falta de infraestructura tecnológica. Se trata de un problema estructural, cultural y epistemológico que atraviesa a toda la Facultad: la ausencia de condiciones sistémicas que permitan a la investigación tener continuidad, memoria institucional, valoración colectiva y sentido compartido. La brecha con el entorno científico contemporáneo no responde a una incapacidad académica, sino a un ecosistema de investigación disfuncional que nunca llegó a consolidarse.

La conmemoración del medio siglo hace visible esta paradoja con especial claridad. No basta con celebrar la producción acumulada ni con documentar el talento de profesores y estudiantes, como lo han hecho durante años los anuarios estadísticos de las autoridades que dirigen la FES Iztacala. El aniversario exige reconocer que, sin un ecosistema de investigación articulado, ninguna institución puede sostener su identidad científica ni responder de manera pertinente a los desafíos contemporáneos.

Este rezago no es coyuntural ni accidental:

- es el resultado de décadas sin una política científica estable,
- sin repositorios institucionales,—sin integración entre campos de conocimiento
- y sin un modelo organizacional que asuma a la investigación como eje estructurante de la vida académica.

Por ello, este capítulo no se limita a describir un pasado. Propone, de manera explícita, una reorientación profunda. Reconstruir el ecosistema de investigación implica revitalizar la vida colegiada, articular carreras y unidades de investigación, crear infraestructuras digitales propias, adoptar plenamente los principios de la ciencia abierta y restituir la investigación como fundamento de la identidad institucional.

En este sentido, el análisis que aquí se presenta cumple una doble función: operar como memoria crítica

7.2 Investigación sin ecosistema: la ausencia estructural que define el rezago

El rezago que enfrenta la FES Iztacala en materia de investigación no debe interpretarse, bajo ninguna circunstancia, como una carencia en la producción intelectual de sus investigadores ni como una debilidad en los proyectos que han desarrollado durante décadas. Por lo contrario, los testimonios, archivos y materiales recopilados para esta colección de libros conmemorativos muestran justamente lo contrario: tanto en la Facultad como en la carrera de Psicología existe una producción científica sólida, creativa, socialmente comprometida y metodológicamente diversa. Desde los estudios experimentales de la etapa fundacional hasta las investigaciones actuales en las carreras de biología, enfermería, medicina, odontología, optometría, psicología —en su modalidad escolarizada y a distancia, y más recientemente en la carrera de ecología la calidad del conocimiento generado es incuestionable. Esta riqueza coincide con lo que la UNESCO denomina “capacidad científica situada”, entendida como el potencial que emerge del trabajo cotidiano de los académicos más allá de los sistemas formales de gestión (Altbach & Salmi, 2011; UNESCO, 2021).

El problema no radica en lo que los investigadores hacen, sino en cómo la institución administra, organiza y sostiene la investigación. Lo que se encuentra rezagado —y es importante decirlo con precisión para evitar interpretaciones injustas— es la gestión institucional de la investigación, entendida como el conjunto de políticas, estructuras, protocolos, apoyos, acompañamientos y herramientas que deberían facilitar que la investigación circule, se fortalezca, acumule continuidad y se proyecte hacia dentro y fuera de la FES Iztacala, a través de un ecosistema de investigación diverso y consolidado. Este tipo de rezago ha sido documentado en múltiples análisis internacionales sobre universidades públicas, donde se señala que la falta de ecosistemas de apoyo adecuados constituye el principal obstáculo para el desarrollo científico, incluso en instituciones con alta producción académica (Altbach & Salmi, 2011; Hazelkorn, 2015; OCDE, 2021).

A este panorama se suma un elemento que los testimonios destacan de manera reiterada: la evidencia más temprana del rezago está vinculada a la cultura organizacional que regula la investigación en la FES Iztacala. No se trata de un fenómeno reciente, sino de una herencia estructural cuya configuración comenzó a gestarse desde finales del siglo pasado. Este patrón coincide con lo que Musselin (2018) denomina “trayectorias organizacionales rígidas”: culturas universitarias que se estabilizan en prácticas obsoletas y reproducen, por inercia, estilos de gestión que ya no responden a las exigencias contemporáneas. Se trata de una cultura marcada por:

- la centralización rígida,—la toma de decisiones vertical,
- la fragmentación entre áreas,—la ausencia de planeación estratégica,
- la falta de continuidad administrativa
- y la tendencia a convertir los procesos de investigación en trámites aislados sin sentido institucional.

Fenómenos similares han sido identificados por Whitchurch y Gordon (2010) en instituciones donde la gestión académica se burocratiza al punto de desconectarse de la vida intelectual.

Durante décadas, esta cultura dejó sin relevancia al trabajo colegiado, erosionó los espacios de deliberación académica entre grupos y equipos de investigación, y convirtió la gestión de la investigación en un conjunto de procedimientos burocráticos desvinculados de la vida científica real de la Facultad. La literatura describe este fenómeno como “academic drift” (Deem et al., 2007): una deriva administrativa que desplaza a la comunidad académica a los márgenes de la toma de decisiones.

En lugar de fortalecer a las carreras como nodos naturales de producción de conocimiento, esta cultura organizacional las redujo a unidades meramente administrativas, inhibiendo su capacidad de autogestión científica y anulando cualquier intento de construir un proyecto de investigación propio. Esto es coherente con el diagnóstico de van der Wende (2023) quien advierte que las organizaciones universitarias excesivamente centralizadas tienden a “congelar la creatividad académica” al impedir que las unidades disciplinares construyan sus propios modelos de desarrollo.

Lo que hoy observamos como rezago no es una crisis repentina, sino la consecuencia acumulada

de una cultura institucional que, durante más de treinta años, desincentivó la construcción de una comunidad académica crítica, articulada y capaz de proyectarse colectivamente hacia el futuro. Las universidades que operan bajo culturas fragmentadas y verticales terminan limitando la capacidad de innovación de sus facultades, incluso cuando sus académicos cuentan con excelente formación y productividad (Marginson, 2022).

A esta situación se suma una omisión estructural: la investigación quedó relegada a esfuerzos de grupos aislados y dependientes del interés personal de cada profesor. La institución nunca logró construir un “ecosistema” en sentido pleno: no hubo visión compartida, ni infraestructura común, ni arquitectura organizacional que convirtiera la investigación en un proyecto colectivo. La OCDE identifica este problema como “debilidad en los sistemas de gobernanza interna”, una de las causas principales de la pérdida de calidad y pertinencia en instituciones públicas (OCDE, 2024).

Aún más, la falta de una cultura organizacional orientada a la continuidad impactó de manera profunda en la capacidad de las áreas para consolidarse. Esta discontinuidad crónica impidió que la FES Iztacala desarrollara una política de investigación de largo plazo. No hubo acumulación institucional de experiencia, ni construcción de memoria organizacional, ni una progresión estratégica que permitiera aprender de cada ciclo administrativo. El fenómeno coincide con lo que Luo et al. (2024) y Tikhonova et al. (2023) describen como “ciclos de reinversión vacía”:

- momentos en los que cada administración anuncia nuevas prioridades o reconfigura las existentes, pero sin dar continuidad a lo previamente construido, reiniciando así procesos que ya habían sido iniciados, diagnosticados e incluso parcialmente desarrollados por gestiones anteriores.

En la FES Iztacala, esta lógica se evidencia con especial claridad al revisar los planes de desarrollo de las cuatro últimas administraciones. En materia de investigación, los documentos presentan prácticamente los mismos problemas estructurales:

- debilidad en la articulación entre campos de conocimiento,
- necesidad de fortalecer los cuerpos académicos,
- baja visibilidad científica

y formulan, una y otra vez, objetivos prácticamente idénticos:

- promover y fortalecer el desarrollo de la investigación,
- fortalecer la producción científica,
- vincular la investigación y la docencia,
- promover la formación de cuerpos académicos,
- impulsar el ingreso de los investigadores al SNI,
- etcétera.

Las variaciones entre los planes son mínimas, más estilísticas que sustantivas. Ninguno establece mecanismos de continuidad, indicadores verificables, líneas de acción sostenidas ni estructuras que permitan acumular lo trabajado previamente. Así, cada administración vuelve a prometer “impulsar la investigación” o “fortalecer los cuerpos académicos”, pero al no existir políticas que trasciendan el ciclo administrativo, estas declaraciones permanecen en el terreno del enunciado y no llegan a convertirse en acciones sostenidas. De este modo, la institución regresa una y otra vez al punto de partida:

- se elabora un nuevo plan que, en esencia, repite el mismo diagnóstico y la misma lista de aspiraciones que nunca llegaron a materializarse.

El resultado es un ciclo institucional que se reinicia cada cuatro años, sin continuidad, sin acumulación y sin capacidad real de transformación.

Esta falta de continuidad no solo ha limitado la capacidad organizacional de la Facultad, sino que ha generado efectos simbólicos igualmente profundos: erosionó el sentido de pertenencia a una comunidad investigadora. En estudios recientes sobre cultura académica, se ha documentado que la pérdida de comunidad es uno de los indicadores más claros de crisis organizacional (Kezar & Holcombe, 2017). Con el paso de los años, la investigación se volvió una actividad periférica, sostenida por esfuerzos personales. En este ambiente, la colaboración se debilitó, la mentoría intergeneracional perdió fuerza y la formación de nuevos investigadores quedó gravemente afectada. La cultura organizacional dejó de estimular el encuentro intelectual entre pares; en su lugar, privilegió la resolución de trámites, la supervivencia administrativa y las iniciativas aisladas. Lo que pudo haber sido una cultura basada en la creatividad, el debate y la construcción colectiva se transformó en una cultura de fragmentación, silencios y esfuerzos solitarios.

En conjunto, estos elementos permiten comprender que el rezago de la Facultad no se explica por falta de talento o producción científica, sino por una cultura organizacional históricamente disfuncional, incapaz de dar soporte, continuidad y horizonte a la investigación. Este diagnóstico coincide con estudios recientes sobre gobernanza universitaria, que señalan que el fortalecimiento de comunidades de investigación es clave para el desarrollo institucional sostenible (Bennetot Pruvot et al., 2025; Fochler et al., 2026; Matveeva, 2025). Reconocerlo es el primer paso para reconstruir aquello que durante años se debilitó: una verdadera comunidad académica, articulada, deliberativa y orientada al bien público. La tarea del próximo ciclo institucional —y uno de los desafíos más importantes que revela este cincuentenario— consiste precisamente en recuperar esa cultura, transformarla y proyectarla hacia un modelo de investigación que honre la tradición de la Facultad y de la carrera de Psicología y responda al mundo que la rodea.

7.3 El rezago en la gestión de la investigación en la FES-Iztacala ante las transformaciones científicas

Desde inicios del siglo XXI, la FES Iztacala configuró un modelo organizacional donde las carreras quedaron formalmente excluidas de la gestión, conducción y planeación de la investigación, en consonancia con la idea de que esta era una función exclusiva de la División de Investigación y Posgrado. Este principio —expresado con claridad en la negativa de 2004 a permitir la presentación del Plan Estratégico para la Reorganización de la Investigación en Psicología —aspecto abordado en el capítulo 3 de este volumen—, se convirtió en un eje rector de la política institucional.

Mientras estas tensiones internas marcaban la vida cotidiana de la FES Iztacala, el mundo científico experimentaba una transformación sin precedentes. Las políticas de ciencia abierta, la digitalización del conocimiento, la evaluación responsable y la colaboración global no eran simples tecnicismos burocráticos: estaban redefiniendo las fibras más profundas de la actividad científica. Organismos como la UNESCO (2021), la OCDE (2021) y la European Commission (2020), junto con iniciativas como GO FAIR (GO FAIR Initiative, s. f.), impulsaban una visión completamente distinta de lo que significa investigar en el siglo XXI.

Paradójicamente, esta avalancha de cambios ocurría al mismo tiempo que muchos de los testimonios de los integrantes de la carrera de psicología —los de los pioneros, los de la generación intermedia y los de quienes hoy se integran como jóvenes académicos, véase en volume 3 de esta colección— narran una institución que permanecía atrapada en otra temporalidad. Una FES Iztacala que:

- *avanzaba, pero avanzaba con lentitud;*
- *que escuchaba, pero escuchaba tarde;*
- *que veía el mundo moverse, pero no siempre sabía cómo moverse con él.*

Los testimonios de Laura Palomino, Lina, Carmen Yoselin, Eddie Guzmán, Nadia Beltrán, Juan Manuel Mancilla, Rubén, Mike, y tantos otros, dan cuenta de esa tensión entre un afuera que se acelera y un adentro que permanece detenido. Mientras la ciencia global abandonaba la cultura del secreto y exigía apertura, replicabilidad y transparencia (Nosek et al., 2018; UNESCO, 2021), en la FES Iztacala continuaban prácticas heredadas del siglo XX:

- *datos guardados en cuadernos personales y archivos digitales cuidados celosamente y disponibles sólo para el investigador en jefe,*
- *resultados sin repositorio,*
- *proyectos aislados,*
- *líneas de investigación que no lograban consolidarse*
- *y esfuerzos colectivos que dependían más de la voluntad de individuos que de la política institucional.*

Muchos testimonios lo vivieron desde las aulas y laboratorios. Gerardo Álvarez, bioterista formado en el trabajo cotidiano con ratas y pichones, recuerda un ecosistema donde la investigación se sostenía artesanalmente, sin apoyo tecnológico ni infraestructura digital, muy distante de los estándares que en ese mismo momento establecían organismos internacionales para el manejo de datos conforme a los principios FAIR (Wilkinson et al., 2016).

Otros, como Rosalva, formada en los años del auge conductual, narran cómo el proyecto experimental de los 70 y 80 —en su momento innovador y riguroso— se fue debilitando al no actualizarse epistemológicamente. Mientras afuera emergían la ciencia de datos, los métodos mixtos, la neurociencia computacional y los análisis intensivos de información (Kitchin, 2014; Salganik, 2018), adentro se seguían repitiendo esquemas que no dialogaban con estas nuevas herramientas.

En los testimonios de la generación pionera —Laura Edna, Yolanda, Zardel— aparece otra dimensión del rezago: la fragmentación institucional. Ellas describen cómo los cuerpos académicos pasaron lentamente de ser espacios de discusión viva a convertirse en reuniones formales sin fuerza epistemológica; cómo los seminarios colegiados se burocratizaron; cómo la vida académica se fue erosionando en medio de sobrecargas, improvisación y falta de una política integradora. Este deterioro coincide con lo que la literatura internacional identifica como los efectos del productivismo académico: más presión individual, menos comunidad; más trámites, menos investigación formativa.

Mientras tanto, afuera, el mundo científico se articulaba a través de nuevas prácticas:

1. la evaluación responsable frente a la tiranía de los indicadores (DORA, 2012; Kitchin, 2014);
2. los repositorios y las publicaciones abiertas que democratizan el acceso al conocimiento (UNESCO, 2021);
3. las plataformas de preprints que eliminan las esperas interminables (“Science in the Time of Coronavirus,” 2020);
4. la co-creación con comunidades, particularmente en investigación social y de salud (Bartling & Friesike, 2014);
5. la conformación de redes internacionales con infraestructura compartida (OCDE, 2021).

Esta distancia entre un afuera dinámico y un adentro detenido aparece de manera reiterada en las voces del libro. Eddie Guzmán, formado en el nuevo plan de estudios, lo expresa con claridad: los estudiantes tienen interés en investigar, pero no encuentran un equipo que los sostenga. Carmen Yoselin lo vive en la transición al posgrado: las herramientas metodológicas se quedan cortas frente a lo que exige la investigación de frontera. Lina, desde su experiencia en Ciencias Básicas, lamenta cómo se desvanecieron los espacios experimentales que antes nutrían a la carrera.

Incluso quienes vivieron la etapa fundacional —Lina, Mancilla, Laura Palomino— recuerdan que la investigación alguna vez fue un acto colectivo, riguroso, con identidad teórica clara y con una fuerte orientación social. Contrasta profundamente con el presente que describen los testimonios actuales:

- *carreras sin autonomía para planear su propia investigación,*

- *decisiones centralizadas,*
- *cuerpos académicos debilitados*
- *y una vida colegiada erosionada.*

La FES Iztacala, así, permaneció bajo un modelo organizacional vertical, centralizado y rígido. Las carreras —incluida Psicología— no solo fueron marginadas de la planeación científica, sino que tampoco contaron con las estructuras internas necesarias para adaptarse a las nuevas tendencias. El mundo caminaba hacia ecosistemas de colaboración distribuida, mientras en la institución persistía una lógica administrativa que veía la investigación como un proceso ajeno a las comunidades académicas.

Lo que muestran los testimonios es que este rezago no fue abstracto: tuvo efectos concretos en la formación de estudiantes, en la continuidad de los proyectos, en la vitalidad de las áreas, en la identidad profesional y en la capacidad de la carrera para dialogar con la ciencia contemporánea.

En la voz plural de quienes integran este libro se revela una verdad incómoda:

- ***mientras afuera la ciencia se reinventaba, adentro la investigación en Psicología y en la FES Iztacala se iba quedando sin brújula, sin política y sin comunidad.***

7.4 El rezago como pérdida de oportunidad epistemológica

La segunda dimensión crítica del rezago institucional en la FES Iztacala se manifiesta en el terreno epistemológico, es decir, en la manera en que la institución produce, valida y comparte el conocimiento. Este fenómeno adquiere especial relevancia en el marco del 50 aniversario de la FES Iztacala y de la carrera de Psicología, un momento que no solo invita a celebrar su historia, sino a revisar con honestidad la trayectoria de su investigación. El medio siglo de existencia de nuestra Facultad revela una paradoja:

- *mientras las áreas disciplinares han generado conocimiento valioso y situado a lo largo de cinco décadas,*
- *la institución como conjunto no ha construido las condiciones para que ese conocimiento se articule con las epistemologías contemporáneas ni con los circuitos globales de producción científica.*

Este rezago no afecta únicamente a Psicología; atravesó a Biología, Enfermería, Optometría, Medicina, Odontología y, más recientemente, Ecología. Todas estas disciplinas han aportado investigaciones relevantes, muchas de ellas pioneras en sus campos, pero lo han hecho dentro de un ecosistema que no logró actualizar sus estructuras epistémicas y organizacionales.

En el mundo, las formas contemporáneas de investigar han cambiado de raíz. La apertura de datos, la reproducibilidad, la investigación colaborativa, los repositorios interoperables y la transparencia se han convertido en signos fundamentales de validez científica (Dominik et al., 2022; Fecher & Friesike, 2014; UNESCO, 2021). La ciencia del siglo XXI exige procesos verificables, compartibles y sostenidos por infraestructuras digitales que permitan que los hallazgos dialoguen con múltiples comunidades epistémicas.

Pero mientras este cambio se consolidaba en el ámbito internacional, en la FES Iztacala —durante los mismos cincuenta años que hoy conmemoramos— el desarrollo de la investigación permaneció anclado en estructuras que no acompañaron esas transformaciones. La actividad científica continúa organizada, en buena medida, alrededor de proyectos individuales y de alcance limitado, sin mecanismos institucionales suficientemente desarrollados para favorecer la apertura de datos, la colaboración entre carreras, la articulación con las propias unidades de investigación de la Facultad y, menos aún, la participación sistemática en redes nacionales e internacionales de producción de conocimiento.

Los testimonios recogidos para esta obra muestran esta realidad. Una profesora de Psicología Experimental, recuerda: *“Nosotros produjamos datos valiosos, pero no había dónde ponerlos, ni quién los integrara, ni con quién dialogarlos... todo se quedaba en los archivos como prácticas de laboratorio.”* Un profesor de Biología expresa una inquietud semejante: *“Tenemos treinta años de trabajo de campo, pero no existen repositorios que permitan construir series históricas de datos.”* En Medicina, otro académico señala: *“Sí hacemos investigación, pero no existe un sistema que nos articule. Cada profesor trabaja por su cuenta, sin continuidad, sin coordinación y sin una estructura institucional que dé sentido colectivo a lo que producimos.”*

Estas voces aparecen no solo en entrevistas formales. Son comentarios que se escuchan cotidianamente en los pasillos de la FES Iztacala, donde académicos-investigadores comparten la percepción de que sus proyectos avanzan a pesar de —y no gracias a— las estructuras institucionales. Y lo más revelador: las unidades de investigación tampoco están ajenas a estos señalamientos. Varios testimonios coinciden en que, incluso dentro de espacios que fueron creados explícitamente para fortalecer la actividad científica, persisten los mismos problemas que aquejan a las carreras: débil articulación, ausencia de repositorios funcionales, aislamiento entre equipos y escasa colaboración real. Las unidades de investigación se han convertido, así, en un reflejo ampliado de las carencias estructurales que atraviesan a toda la Facultad.

Esta situación es especialmente significativa a medio siglo de historia. El cincuentenario debería marcar el momento en que la institución consolidara su identidad científica; sin embargo, las evidencias muestran que la investigación ha caminado más por voluntad disciplinar que por una estrategia institucional. Esa falta de acompañamiento explica por qué la tradición científica de cada área —y en la que se incluye por supuesto Psicología— no se ha proyectado con la fuerza que podría tener.

La pérdida de interlocución científica es evidente. La producción académica circula poco en repositorios de acceso abierto; la participación en redes internacionales es mínima; las prácticas de datos abiertos son casi inexistentes; y el diálogo interdisciplinario ocurre por afinidad personal, no por diseño institucional. Como sostienen Wilkinson et al. (2016) y Nosek et al. (2018), estos elementos no son accesorios: son condiciones esenciales para que la investigación cuente, permanezca y dialogue en el siglo XXI.

Un académico de Odontología lo resume con precisión: “Aquí no falta investigación, falta sistema.” Y una profesora de Enfermería confirma: “El problema no es producir datos, es que nadie sabe qué hacer con ellos una vez que se generan y se publican los hallazgos.”

Así, el cincuentenario deja ver que el rezago no es únicamente técnico o administrativo, sino profundamente intelectual. El desfase se expresa en la incapacidad institucional para articular una comunidad epistémica

viva, abierta y en diálogo con otras instituciones y disciplinas. Marginson (2022) lo plantea con claridad: — *las universidades que no logran integrar sus tradiciones con las epistemologías colaborativas actuales pierden su capacidad de generar transformación intelectual.*

La pérdida de oportunidad epistemológica consiste precisamente en esta desconexión: — *la que existe entre un legado de cincuenta años valioso, situado, comunitario, comprometido —y las infraestructuras contemporáneas que permitirían proyectarlo al mundo.*

No se trata de sustituir la tradición, sino de articularla con los modos actuales de apertura, colaboración y circulación científica.

Por ello, a medio siglo de la fundación de la FES Iztacala y de la carrera de Psicología, el desafío es claro: — *transformar este rezago en una oportunidad para reconstruir el diálogo con el mundo, revitalizar la investigación institucional y convertir los próximos cincuenta años en un periodo de crecimiento epistémico, no de aislamiento.*

7.5 Evaluación,competenciaydesarticulación:cómo se produjo el rezago

Una parte importante del desfase institucional que atraviesa la FES Iztacala tiene su origen en la manera en que la carrera —y en general la Facultad— respondió a la consolidación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y al modelo de evaluación tecnocrática que se instaló en México desde finales del siglo XX. Este modelo, como han documentado Mills (2025) y Drolet y Makhoul (2021), no solo transformó las formas de medir la productividad científica, sino que modificó profundamente las culturas de trabajo académico, privilegiando indicadores cuantitativos, productividad individual y ritmos de publicación acelerados. Mientras varias universidades en el mundo comenzaron a reconocer los efectos adversos del productivismo académico y migraron hacia sistemas de evaluación más integrales, colaborativos y responsables —una tendencia particularmente visible en Europa, Canadá y Oceanía—, la FES Iztacala adoptó ese paradigma de manera parcial, tardía y defensiva.

El problema central no fue la llegada de los criterios de evaluación, sino la ausencia de una política institucional capaz de traducirlos en estructuras de apoyo colectivo. Se exigió productividad individual, pero no se construyeron seminarios sólidos, cuerpos académicos colegiados, programas de tutoría científica, mecanismos de formación de nuevos investigadores ni infraestructuras que facilitaran la apertura de datos, la replicación de estudios o el intercambio metodológico. El resultado fue una paradoja institucional que varios testimonios recogidos para este libro describen con notable claridad: “se pide hacer ciencia del siglo XXI con estructuras de los años noventa”, afirma un académico con tres décadas de experiencia; otro señala: “nos evaluaban como si fuéramos un instituto, pero trabajábamos como si fuéramos un conjunto de materias”.

Este desfase no es un fenómeno aislado. Beigel (2021) lo conceptualiza como “*modelos híbridos disfuncionales*”, una suerte de tierra de nadie en la que conviven prácticas del pasado, exigencias del presente y carencias organizacionales que impiden la consolidación de un ecosistema coherente. En la FES Iztacala, esta condición híbrida se volvió evidente cuando la adopción del SNI no vino acompañada de políticas internas que articularan la investigación como un proyecto institucional.—Los académicos-investigadores debían cumplir métricas individuales, pero carecían de apoyos para hacerlo; — *las carreras eran evaluadas por su producción científica, pero se les negaba formalmente la capacidad de planear y gestionar esa misma investigación;* — *los estudiantes querían formarse, pero no encontraban espacios donde integrarse.*

Esta paradoja produjo efectos profundos. Los seminarios colegiados comenzaron a debilitarse hasta volverse espacios administrativos en lugar de núcleos epistemológicos. La reflexión metodológica —que había sido central en los años fundacionales— perdió presencia en la vida académica cotidiana. Los profesores-investigadores empezaron a trabajar en aislamiento, más preocupados por cumplir indicadores que por participar en comunidades de intercambio intelectual. Las líneas de investigación históricas, que durante décadas habían conectado a generaciones de académicos, se fragmentaron o quedaron suspendidas por falta de

continuidad institucional. Los vínculos entre áreas, antes frecuentes e incluso naturales, se diluyeron ante la ausencia de proyectos transversales y mecanismos de coordinación.

Este deterioro afectó también un elemento crucial: la formación investigativa del estudiantado. Aquellos momentos en los que los estudiantes se integraban a equipos de trabajo, aprendían de sus profesores en laboratorio o en campo, participaban en seminarios metodológicos o colaboraban en proyectos interdisciplinarios se volvieron cada vez menos frecuentes. Sin estructuras que permitieran sostener estas prácticas, la incorporación de los estudiantes a la investigación se volvió esporádica, dependiente de afinidades personales más que de políticas institucionales.

Y sin embargo, a pesar de estas dificultades, la investigación en la FES Iztacala nunca dejó de existir. Lo que faltó no fue producción científica, sino un ecosistema que la integrara, la fortaleciera y la proyectara. La evidencia recogida en testimonios de Biología, Optometría, Medicina, Odontología, Enfermería, Psicología y Ecología confirma que los académicos siguieron investigando —muchas veces en condiciones adversas—, pero sin un marco institucional que les permitiera hacerlo colectivamente. Esta es la razón por la que, como afirman Drolet y Makhoul (2021), los sistemas de evaluación tecnocráticos pueden erosionar el tejido comunitario cuando se imponen sin estructuras de acompañamiento.

En este sentido, la FES Iztacala vivió, durante casi tres décadas, un proceso de “desincronización epistemológica”: mientras las epistemologías globales se movían hacia la apertura, la colaboración, la reproducibilidad y la infraestructura digital (UNESCO, 2021; Wilkinson et al., 2016), la institución permanecía atrapada entre prácticas individuales, fragmentación interna y ausencia de mecanismos colectivos. La evaluación individualizada se convirtió en un fin en sí mismo, desplazando la construcción de comunidades científicas, debilitando el intercambio intelectual y reduciendo la investigación a una suma de esfuerzos aislados.

Todo lo anterior conduce naturalmente al siguiente eje crítico del capítulo: el rezago organizacional. El desfase epistemológico no puede entenderse sin el deterioro paralelo de las estructuras que deberían sostener la investigación.

Mientras algunas universidades replanteaban sus sistemas internos para adaptarse a las exigencias del siglo XXI —creando oficinas de ciencia abierta, programas de mentoría, redes de colaboración interdisciplinaria o repositorios institucionales—, la FES Iztacala mantuvo una estructura vertical, fragmentada y centrada en procesos administrativos que raramente se vincularon con la vida científica. Como veremos en el apartado siguiente, esta debilidad organizacional no solo profundizó el rezago epistemológico, sino que terminó configurando un ecosistema que dificultó aún más la producción, la visibilidad y la continuidad de la investigación en la Facultad.

Lo que sigue, entonces, es analizar cómo este modelo organizacional debilitado —estructuras fragmentadas, ausencia de articulación, pérdida de vida colegiada, discontinuidad administrativa y escasas políticas de apoyo— terminó incubando un rezago que no es solo epistémico, sino institucional.

7.6 El rezago organizacional: estructuras debilitadas y vida colegiada erosionada

Si el rezago epistemológico describe la desconexión entre la producción de conocimiento en la FES Iztacala y las epistemologías contemporáneas, el rezago organizacional muestra las condiciones estructurales que hicieron posible esa desconexión. Ambos procesos avanzaron de manera paralela durante décadas: sin estructuras organizacionales capaces de sostener la investigación, la institución quedó sin mecanismos para articular lo que producía; y sin comunidades epistémicas vivas, esas mismas estructuras fueron perdiendo sentido. El resultado fue un ecosistema debilitado y fragmentado, incapaz de generar continuidad, interlocución y visión estratégica.

El diagnóstico aparece con claridad en los testimonios recabados para este libro conmemorativo. Profesores con trayectorias de treinta o cuarenta años señalan que “cada administración vuelve a empezar desde cero”, evidenciando la ausencia de una memoria organizacional, concepto ampliamente discutido en estudios de educación superior (Clark, 2003). La falta de continuidad impidió que los esfuerzos académicos se acumularan, maduraran y se transformaran en proyectos institucionales de largo plazo.

Este fenómeno afectó directamente a los seminarios colegiados, que durante los primeros años de la FES Iztacala habían sido auténticos núcleos de pensamiento. Los fundadores los describen como espacios donde se discutía metodología, se analizaban diseños experimentales, se organizaban trabajos de campo y se generaban criterios compartidos de investigación. Con el paso del tiempo, sin embargo, estos seminarios se transformaron en reuniones administrativas, vacías de contenido epistemológico y sin impacto formativo. Un profesor de larga trayectoria sintetiza esta transformación con crudeza: “Los seminarios dejaron de ser lugares para pensar juntos.”

La debilidad organizacional también se expresó en la ausencia de cuerpos académicos sólidos. Aunque existieron grupos de investigación activos en varias áreas —particularmente en Psicología, Biología, Odontología, Medicina y Enfermería—, pocos lograron consolidarse como comunidades sostenidas por políticas estables de apoyo, financiamiento o planificación estratégica. La creación de cuerpos académicos formales se intentó en varios momentos, pero su continuidad fue interrumpida por cambios administrativos, falta de reconocimiento institucional o ausencia de mecanismos que garantizaran su permanencia.

Este debilitamiento se agravó por la fragmentación inter-campos de conocimiento. En los años setenta y ochenta, Iztacala era un espacio donde las fronteras entre disciplinas eran porosas: psicólogos, biólogos, enfermeras, odontólogos y médicos trabajaban juntos en proyectos comunitarios, de salud pública, de educación y de experimentación. Esa cultura interdisciplinaria —coherente con lo que Clark (1998), denomina una “universidad integrada”— se fue diluyendo a medida que la institución avanzaba hacia modelos administrativos centralizados que privilegiaron las divisiones burocráticas sobre las afinidades académicas.

La falta de una política robusta de investigación también generó un aislamiento académico significativo. En lugar de comunidades articuladas, surgieron islas de investigación —algunas muy productivas, otras emergentes— que operaron de manera casi autónoma. Como relata una profesora de Psicología: “Investigamos, pero nadie sabe qué están haciendo los demás; cada quien trabaja en su propio mundo.” Este aislamiento no solo afectó la colaboración interna, sino que debilitó la capacidad institucional para construir proyectos co-

lectivos, indispensables en las dinámicas científicas contemporáneas (Kezar & Holcombe, 2017).

Un elemento crítico del rezago organizacional fue la discontinuidad administrativa. La ausencia de planes estratégicos de largo aliento o planes de investigación que nunca se les dio seguimiento y la tendencia a reiniciar programas sin evaluar los anteriores crearon un ambiente de inestabilidad que afectó directamente a la investigación. No hubo procesos de transición definidos, tampoco mecanismos para conservar experiencias exitosas ni estructuras para dar seguimiento a iniciativas prometedoras. Esta falta de continuidad, que algunos académicos denominan “cultura del borrón y cuenta nueva”, impidió que la investigación se consolidara como proyecto institucional.

En este contexto, también se debilitó la articulación con las unidades de investigación, espacios originalmente creados para impulsar la vida científica de la Facultad. En teoría, estas unidades debían funcionar como plataformas de apoyo para las carreras, con infraestructura, repositorios, asesoría metodológica y programas de colaboración. Sin embargo, varios testimonios coinciden en que estas unidades terminaron replicando los mismos problemas de las carreras: falta de continuidad, débil articulación, ausencia de repositorios funcionales, aislamiento entre equipos y escasas líneas estratégicas de desarrollo. Como expresó un académico de biología: “Ni en las unidades ni en las carreras hay un sistema que amarre la investigación; todo está suelto.”

Otro síntoma del rezago organizacional fue la erosión de la formación investigativa estudiantil. En las primeras décadas, los estudiantes eran parte activa de los equipos de investigación: participaban en trabajo de campo, colaboraban en laboratorios, asistían a seminarios metodológicos y se insertaban en comunidades disciplinarias. Con el debilitamiento de los cuerpos académicos y la desaparición de los seminarios colegiados, estas oportunidades se volvieron esporádicas. La formación dejó de estar anclada en un ecosistema vivo y se convirtió en experiencias aisladas dependientes de la iniciativa personal de algunos profesores.

Este rezago organizacional no puede entenderse únicamente como un problema administrativo: es un fenómeno estructural que afecta la identidad académica misma de la FES Iztacala. Marginson (2022) señala

que las instituciones que no logran construir estructuras internas que articulen su investigación pierden, con el tiempo, su capacidad para innovar, para formar comunidades epistémicas y para dialogar con el mundo. La FES Iztacala es un ejemplo claro de esta advertencia:

— cuenta con talento, con tradición, con experiencia, — pero carece de las estructuras que permitan convertir esas fortalezas en un proyecto científico institucional.

A medio siglo de su fundación, la FES Iztacala enfrenta un desafío crucial: reconstruir, casi desde cero, un ecosistema organizacional que dé soporte a la investigación. Esto implica articular estructuras colegiadas, revitalizar seminarios, consolidar cuerpos académicos, fortalecer la continuidad administrativa, establecer repositorios institucionales, diseñar políticas internas de ciencia abierta y, sobre todo, reconstruir la confianza en que la investigación puede —y debe— ser un proyecto colectivo.

Pero para comprender hacia dónde se puede avanzar, es necesario mirar el horizonte que hoy guía la transformación científica global: la ciencia abierta. Ese será el tema del siguiente apartado, donde se examina cómo la FES Iztacala puede recuperar su vocación científica alineándose con los principios de transparencia, colaboración, corresponsabilidad y compromiso social que definen a la ciencia del siglo XXI.

7.7 Ciencia abierta: la brújula que la FES Iztacala aún no adopta

Si el rezago epistemológico muestra la desconexión de la FES Iztacala con las formas contemporáneas de producir conocimiento y el rezago organizacional evidencia la debilidad de las estructuras internas para sostener la investigación, la ausencia de una política institucional de ciencia abierta sintetiza ambos problemas y revela el horizonte hacia el cual la Facultad podría avanzar. La ciencia abierta —lejos de ser una moda administrativa o un discurso normativo— constituye hoy la arquitectura fundamental de la investigación global. En ella confluyen principios de transparencia, colaboración, ética, accesibilidad y participación social que redefinen lo que significa producir conocimiento en el siglo XXI (UNESCO, 2021).

La ciencia abierta implica una transformación profunda. No se limita a liberar artículos: exige repositorios interoperables, políticas de datos FAIR (Wilkinson et al., 2016), mecanismos de revisión abierta, infraestructuras digitales, procesos de ciencia ciudadana, colaboración en red, trazabilidad de datos, licencias abiertas, integración con bases internacionales y culturas institucionales que valoren la construcción colectiva del conocimiento. Como señala Fecher y Friesike (2014), más que una práctica técnica, la ciencia abierta es una “visión epistémica” que reconfigura el ecosistema completo de la investigación.

Sin embargo, en la FES Iztacala esta transición prácticamente no ha comenzado. Pese a ser una institución con una tradición importante de investigación situada, comunitaria y socialmente comprometida —lo que la convertiría en un terreno fértil para la ciencia abierta—, la Facultad no ha desarrollado repositorios institucionales, ni políticas de datos, ni mecanismos de interoperabilidad, ni estrategias de colaboración sistemática entre campos de conocimiento. La producción científica circula poco, se archiva de manera fragmentada y rara vez se integra en plataformas internacionales, lo que limita su visibilidad, su impacto y su potencial de articulación.

Los testimonios de los académicos muestran con claridad esta carencia. Una profesora de Psicología comunitaria afirma: “Hacemos investigación directamente con las comunidades, pero no existe un sistema para compartir datos, aprendizajes o metodologías; cada proyecto se queda aislado.” Un profesor de Biología señala: “Durante treinta años hemos generado bases de datos biológicos, pero no tenemos un repositorio institucional donde puedan preservarse y usarse para investigación futura.” Y un académico de Medicina sintetiza el problema: “Aquí la información se produce, pero no circula y al paso del tiempo queda en archivo muerto.”

Este aislamiento no es solo técnico: es epistemológico. Marginson (2022) sostiene que las universidades que no se integran a la conversación global mediante sistemas abiertos no solo pierden visibilidad, sino la posibilidad de influir en la agenda científica de su campo. Es lo que ha ocurrido en la FES Iztacala: la investigación se produce, pero no dialoga; existe, pero no se proyecta; aporta, pero no se registra en los circuitos que hoy definen el avance científico.

Además, la ciencia abierta requiere infraestructura digital, un elemento prácticamente ausente en la Facultad. Mientras instituciones de América Latina, Europa y Asia han construido repositorios robustos, sistemas de preservación digital, plataformas de acceso a datos, oficinas de gestión de la información y políticas de curación documental (Chan, 2018; Chan & Mounier, 2019), la FES Iztacala opera con archivos dispersos, almacenamiento individual y tecnologías que dependen del esfuerzo de cada académico. Las unidades de investigación, que en teoría deberían liderar esta transición, reproducen los mismos problemas: falta de continuidad, ausencia de criterios de interoperabilidad, escasa vinculación con las carreras y ningún soporte técnico para la gestión de datos. Como señala un investigador de Odontología: “No tenemos donde depositar ni siquiera una base de datos de seguimiento clínico; todo queda en computadoras personales.”

La ciencia abierta también exige una cultura institucional que valore la colaboración sobre el aislamiento, la construcción de datos sobre la acumulación de productos, la ética del conocimiento público por encima de la productividad individual. Mills (2025) advierte que sin esta transformación cultural, las universidades quedan atrapadas en un modelo productivista que desgasta a los investigadores y erosiona la vida académica. La FES Iztacala es un ejemplo claro: prevalece la lógica individualizada del SNI, sin estructuras que promuevan la cooperación ni mecanismos que permitan compartir información, metodologías o resultados.

La ausencia de ciencia abierta tiene implicaciones directas en la formación de los estudiantes. En los modelos contemporáneos, los estudiantes participan desde etapas tempranas en repositorios, proyectos colaborativos, bases de datos abiertas, entornos digitales de investigación y redes globales (Wierenga et al., 2025). En la FES Iztacala, por el contrario, el estudiantado se integra poco a dinámicas de producción de conocimiento, y cuando lo hace, rara vez participa en procesos donde su trabajo se visibiliza o se comparte más allá de la asignatura o la práctica que cursan.

La falta de ciencia abierta también ha limitado la capacidad de la Facultad para articular una identidad científica institucional, un elemento crucial en universidades que buscan consolidar su posición académica. Sin repositorios, sin bases de datos, sin preservación digital, sin visibilidad internacional y sin mecanismos

de intercambio interno, la investigación queda dispersa, desarticulada, sin dejar huella institucional. Lo que podría convertirse en patrimonio científico de la Facultad —bases de datos, archivos históricos, series longitudinales, diagnósticos comunitarios, estudios clínicos, colecciones biológicas, registros de campo, corpus pedagógicos— se diluye en la fragmentación.

Por todo ello, la ciencia abierta se convierte en una brújula necesaria para los próximos cincuenta años de la FES Iztacala. No se trata únicamente de adoptar repositorios o liberar artículos, sino de reconstruir el ecosistema completo de la investigación: revitalizar seminarios colegiados, articular cuerpos académicos, desarrollar una política institucional de datos, fortalecer la infraestructura tecnológica, fomentar la colaboración entre campos de conocimiento, preservar los archivos y repositorios históricos, y formar a los estudiantes en ambientes de investigación reales. Como advierte Chan y Mounier (2019), la ciencia abierta no es un destino, sino una “arquitectura institucional del futuro”, y su ausencia deja a las universidades atrapadas en la obsolescencia.

La ausencia de una política institucional de ciencia abierta, sumada al rezago organizacional y a la desconexión epistemológica acumulada durante décadas, sitúa a la FES Iztacala en un punto que no puede ser entendido únicamente como un estado de atraso, sino como una encrucijada histórica. A medio siglo de su fundación, la Facultad tiene frente a sí dos caminos profundamente distintos: continuar administrando la investigación como una constelación de esfuerzos dispersos, fragmentados e invisibles, o bien emprender un proceso serio de transformación institucional que permita reconstruir el ecosistema científico desde sus fundamentos. La ciencia abierta, lejos de ser un complemento, se convierte aquí en el criterio que diferencia ambas vías: puede ser la herramienta para reordenar lo existente o la arquitectura para reinventarlo todo. En ese punto preciso comienza el último apartado.

7.8 ¿Reordenar o reinventar?

El diagnóstico desarrollado hasta aquí permite distinguir entre dos niveles de transformación. Reordenar significaría corregir disfunciones dentro de las estructuras existentes: mejorar coordinaciones, recuperar espacios académicos y fortalecer mecanismos actual-

mente debilitados. Reinventar supone una operación de mayor alcance: revisar las relaciones mediante las cuales la Facultad organiza la producción, circulación, preservación y renovación del conocimiento.

La evidencia examinada sugiere que el problema no puede reducirse a fallas aisladas. La fragmentación de las comunidades, la discontinuidad de las políticas, la débil articulación entre docencia e investigación y la ausencia de una infraestructura institucional de memoria forman parte de una misma arquitectura. Por ello, cualquier transformación sostenible deberá actuar sobre sus relaciones y no solamente sobre cada componente por separado.

Este capítulo no pretende desarrollar todavía esa arquitectura. Su función ha sido establecer por qué resulta necesaria. El capítulo siguiente desplazará deliberadamente la mirada del diagnóstico hacia la construcción de las condiciones institucionales que permitirían convertir la investigación dispersa en un ecosistema.

7.9 Epílogo: La urgencia de reinventar la investigación

Cincuenta años de investigación permiten reconocer una paradoja institucional: la FES Iztacala ha sido capaz de producir conocimiento, formar investigadores y desarrollar experiencias científicas relevantes sin haber construido, con igual consistencia, las condiciones institucionales que permitan articularlas, preservarlas y proyectarlas como una capacidad colectiva.

El problema documentado en este capítulo no radica, por tanto, en la ausencia de investigación, sino en la distancia entre la vitalidad científica de sus comunidades y la arquitectura institucional encargada de sostenerla. Esa distancia ayuda a comprender la fragmentación de proyectos, la pérdida de continuidad, el debilitamiento de la vida colegiada y la dificultad para transformar la producción acumulada en memoria científica compartida.

Reconocer esta paradoja modifica la pregunta. Ya no basta con preguntarse cuánto se investiga, sino qué condiciones hacen posible que lo producido permanezca, se relacione, forme nuevas generaciones y pueda transformarse en proyectos de largo alcance.

Con esta pregunta concluye el diagnóstico. El capítulo siguiente abordará el movimiento complementario: pa-

sar de reconocer las rupturas a pensar las condiciones institucionales necesarias para construir un ecosistema de investigación.

7.10 Referencias

Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1>

Bartling, S., & Friesike, S. (Eds.). (2014). *Opening science: The evolving guide on how the Internet is changing research, collaboration and scholarly publishing*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8>

Beigel, F. (2021). A multi-scale perspective for assessing publishing circuits in non-hegemonic countries. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4(1), Article 1845923. <https://doi.org/10.1080/25729861.2020.1845923>

Bennetot Pruvot, E., Estermann, T., & Popkhadze, N. (2025). *Financially sustainable universities: State of play and strategies for future resilience*. European University Association. <https://www.eua.eu/publications/briefings/financially-sustainable-universities-state-of-play-and-strategies-for-future-resilience.html>

Chan, L. (2018, 3 de septiembre). SciELO, open infrastructure and independence. *SciELO in Perspective*. <https://blog.scielo.org/en/2018/09/03/scielo-open-infrastructure-and-independence/>

Chan, L., & Mounier, P. (Eds.). (2019). *Connecting the knowledge commons—From projects to sustainable infrastructure: The 22nd International Conference on Electronic Publishing—Revised selected papers*. OpenEdition Press. <https://doi.org/10.4000/books.oep.8999>

Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. IAU Press/Pergamon Press.

Clark, B. R. (2003). Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts. *Tertiary Education and Management*, 9(2), 99–116. <https://doi.org/10.1080/13583883.2003.9967096>

Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199265909.001.0001>

Dominik, M., Nzweundji, J., Ahmed, N., Carnicelli-Filho, S., Fernandez Rivas, D., Narita, V., & Rios Rojas, C. (2022). Open science—for whom? *Data Science Journal*, 21, 1–8. <https://doi.org/10.5334/dsj-2022-001>

DORA. (2012). *San Francisco Declaration on Research Assessment*. <https://sfdora.org/read/>

Drolet, B. C., & Makhoul, A. T. (2021). Author impact factor: A framework for evaluating authorship and scientific contribution. *Biostatistics Research*, 1(1), 11–17. <https://doi.org/10.37256/bsr.1120231114>

European Commission. (2020). *Progress on open science: Towards a shared research knowledge system—Final report of the Open Science Policy Platform*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2777/00139>

Fecher, B., & Friesike, S. (2014). Open science: One term, five schools of thought. In S. Bartling & S. Friesike (Eds.), *Opening science: The evolving guide on how the Internet is changing research, collaboration and scholarly publishing* (pp. 17–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2

Fochler, M., Janger, J., Stampfer, M., Strassnig, M., Benner, M., Charos, A., Ferent, L., & Unterlass, F. (2026). Just following the money? How research funding shapes the governance of university research. *Science and Public Policy*, 53(4), 576–591. <https://doi.org/10.1093/scipol/scaf056>

GO FAIR Initiative. (s. f.). *GO FAIR Initiative*. Recuperado el 30 de septiembre de 2026, de <https://www.go-fair.org/go-fair-initiative/>

Gordon, G., & Whitchurch, C. (Eds.). (2010). *Academic and professional identities in higher education: The challenges of a diversifying workforce*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203865255>

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137446671>

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429–431. <https://doi.org/10.1038/520429a>

Kezar, A. J., & Holcombe, E. M. (2017). *Shared leadership in higher education: Important lessons from research and practice*. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Documents/Shared-Leadership-in-Higher-Education.pdf>

Kitchin, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures & their consequences*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473909472>

Luo, Z., Ma, J., Abbasi, B. N., & Li, Z. (2024). Institutional structure and governance capability in universities: An empirical study from the perspectives of time, space, and quantity dimensions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1035. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03558-5>

Marginson, S. (2022). What is global higher education? *Oxford Review of Education*, 48(4), 492–517. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>

Matveeva, A. (2025). Performance-based funding in higher education: A meta-narrative review and renewed research agenda proposal. *Tertiary Education and Management*, 31(1), 21–44. <https://doi.org/10.1007/s11233-025-09151-y>

Mills, D. (2025). One index, two publishers and the global research economy. *Oxford Review of Education*, 51(4), 545–560. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2348448>

Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657–683. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy033>

Nosek, B. A., Ebersole, C. R., DeHaven, A. C., & Mellor, D. T. (2018). The preregistration revolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(11), 2600–2606. <https://doi.org/10.1073/pnas.1708274114>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *OECD science, technology and innovation outlook 2021: Times of crisis and opportunity*. <https://doi.org/10.1787/75f79015-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *The state of academic careers in OECD countries: An evidence review* (OECD Education Policy Perspectives No. 91). <https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en>

Salganik, M. J. (2018). *Bit by bit: Social research in the digital age*. Princeton University Press.

Science in the time of coronavirus. (2020). *Nature Methods*, 17(4), 355. <https://doi.org/10.1038/s41592-020-0807-y>

Tikhonova, E., Kosycheva, M., & Kasatkin, P. (2023). Exploring academic culture: Unpacking its definition and structure (A systematic scoping review). *Journal of Language and Education*, 9(4), 151–168. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.18491>

UNESCO. (2021). *Recommendation on open science*. <https://doi.org/10.54677/MNMMH8546>

van der Wende, M. (2023). Opportunities and challenges for open higher education systems in global context. In S. Marginson, B. Cantwell, D. Platonova, & A. Smolentseva (Eds.), *Assessing the contributions of higher education: Knowledge for a disordered world* (pp. 111–129). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035307173.00015>

Wierenga, M., Heucher, K., Chen, S., Grewatsch, S., & Montgomery, A. W. (2025). Communities for impact: Empowering early-career researchers in the pursuit of impact. *Strategic Organization*, 23(1), 19–30. <https://doi.org/10.1177/14761270241274038>

Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., Blomberg, N., Boiten, J.-W., da Silva Santos, L. B., Bourne, P. E., Bouwman, J., Brookes, A. J., Clark, T., Crosas, M., Dillo, I., Dumon, O., Edmunds, S., Evelo, C. T., Finkers, R., . . . Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific Data*, 3,



Nota
Editorial

Colección

Prólogo

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

Lineamientos para la Reinención Institucional de la Investigación como un Ecosistema

Guidelines for the Institutional Reinvention of Research as an Ecosystem

Arturo Silva-Rodríguez



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. (2026). Lineamientos para la Reinención Institucional de la Investigación como un Ecosistema. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 162–177). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c08>

Glosa editorial

Este capítulo propone una lectura crítica y prospectiva del rezago histórico de la investigación en la FES Iztacala, no como resultado de la falta de producción académica ni de compromiso intelectual, sino como consecuencia de la ausencia de un ecosistema institucional capaz de articular, sostener y proyectar colectivamente el quehacer científico. A partir de los testimonios, la evidencia documental y el diálogo con la literatura contemporánea sobre educación superior, el texto muestra cómo la investigación ha ocupado durante décadas un lugar secundario dentro de la arquitectura institucional, fragmentada en esfuerzos individuales y desvinculada de estructuras de continuidad.

El capítulo plantea la necesidad de una reinención institucional profunda que coloque a la investigación en el centro de la identidad académica de la Facultad, entendida como práctica colectiva, formativa, interdisciplinaria y socialmente comprometida. Para ello, se delinean ocho ejes estratégicos que incluyen la construcción de una política institucional de investigación de largo plazo; la creación de repositorios y políticas de datos bajo principios FAIR;

Palabras clave: ecosistema institucional de investigación, reinención institucional, ciencia abierta, vida colegiada, memoria institucional, formación investigativa

Editorial Note

This chapter offers a critical and forward-looking reading of the historical lag in research at FES Iztacala, not as the result of a lack of academic production or intellectual commitment, but as a consequence of the absence of an institutional ecosystem capable of articulating, sustaining, and collectively projecting scientific work. Drawing on testimonies, documentary evidence, and dialogue with contemporary literature on higher education, the text shows how research has occupied a secondary position within the institutional architecture for decades, fragmented into individual efforts and disconnected from structures that ensure continuity.

The chapter argues for the need for a profound institutional reinvention that places research at the center of the Faculty's academic identity, understood as a collective, formative, interdisciplinary, and socially engaged practice. To this end, it outlines eight strategic axes, including the construction of a long-term institutional research policy; the creation of repositories and data policies under FAIR principles; the reconstruction of collegial life through

la reconstrucción de la vida colegiada a través de seminarios con función epistemológica; el establecimiento de cuerpos académicos funcionales; la reinserción de los estudiantes en experiencias auténticas de investigación; la articulación entre unidades de investigación y carreras; la revitalización de la colaboración inter-campos de conocimiento; y la recuperación de la memoria institucional como condición para el futuro científico.

Más que ofrecer soluciones cerradas, el capítulo funciona como un marco de deliberación colectiva y como un llamado a transformar la investigación de un conjunto de iniciativas dispersas en un proyecto institucional con continuidad, gobernanza y sentido histórico. En el contexto del cincuentenario, el texto plantea que la reconstrucción del ecosistema de investigación no es solo una tarea pendiente, sino la condición para que los próximos cincuenta años de la FES Iztacala no reproduzcan las rupturas, el aislamiento y la discontinuidad del pasado, sino inauguren una etapa de integración, apertura y proyección académica.

seminars with an epistemological function; the establishment of functional academic bodies; the reintegration of students into authentic research experiences; the articulation between research units and academic programs; the revitalization of inter-field collaboration; and the recovery of institutional memory as a condition for the scientific future.

Rather than offering closed solutions, the chapter functions as a framework for collective deliberation and as a call to transform research from a set of dispersed initiatives into an institutional project with continuity, governance, and historical awareness. In the context of the fiftieth anniversary, the text argues that rebuilding the research ecosystem is not merely a pending task, but the condition for ensuring that the next fifty years of FES Iztacala do not reproduce the ruptures, isolation, and discontinuity of the past, but instead inaugurate a new stage of integration, openness, and academic projection.

Keywords: institutional research ecosystem, institutional reinvention, open science, collegial life, institutional memory, research-based education

Índice de contenido

- 8.1 Introducción, 164
- 8.2 De iniciativas individuales a un ecosistema institucional, 164
- 8.3 Construir una política institucional de investigación con visión de largo plazo, 165
- 8.4 Construir la memoria científica que la FES Iztacala nunca ha tenido, 168
- 8.5 Reconstruir la vida colegiada a través de seminarios con función epistemológica, 170
- 8.6 Establecer cuerpos académicos funcionales, no nominales, 171
- 8.7 Reinsertar a los estudiantes en la experiencia auténtica de investigación, 172
- 8.8 Articular las unidades de investigación con las carreras: superar la lógica de estructuras paralelas, 172
- 8.9 Reconstruir la colaboración inter-campos de conocimiento, 173
- 8.10 Recuperar la memoria institucional como condición para la investigación del futuro, 174
- 8.11 Epílogo: Del ecosistema institucional a la continuidad científica, 174
- 8.12 Referencias, 175



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

“La investigación no sobrevive por inercia: necesita memoria, comunidad y estructuras que la sostengan.”

8.1 Introducción

El capítulo anterior estableció el diagnóstico desde el cual parte esta reflexión: la FES Iztacala ha producido conocimiento sin consolidar una arquitectura institucional capaz de convertirlo de manera sostenida en patrimonio colectivo. Este capítulo no volverá sobre las causas de esa fragmentación. Su pregunta es prospectiva:

– ¿qué condiciones institucionales permitirían transformar las capacidades existentes en un ecosistema de investigación con continuidad, memoria, formación y gobernanza?

La conmemoración de los cincuenta años de la Facultad vuelve visible el límite de este modelo. Pensar el futuro de la FES Iztacala exige reconocer que la investigación no puede seguir dependiendo de la iniciativa personal de los académicos ni sostenerse en arreglos informales y fragmentados. Si la Facultad aspira a proyectarse con solidez hacia los próximos cincuenta años, resulta indispensable una reinversión institucional que coloque a la investigación en el centro de su identidad académica, como práctica colectiva, como espacio de formación, como fuente de diálogo interdisciplinario y como expresión de su compromiso social.

Este llamado a la reinversión no supone la adopción acrítica de modelos externos ni la implementación de reformas nominales que reproduzcan, bajo nuevas etiquetas, viejas prácticas organizacionales. Por el contrario, implica la construcción de un proyecto propio, enraizado en la historia de la FES Iztacala, en su

tradición de conocimiento situado, en su vocación de servicio a la sociedad y en las capacidades acumuladas por su comunidad académica. Al mismo tiempo, este proyecto debe dialogar con las transformaciones contemporáneas de la ciencia, particularmente con los principios de la ciencia abierta, la colaboración interdisciplinaria, la transparencia, la preservación del conocimiento y la corresponsabilidad institucional.

En este sentido, el presente capítulo no busca ofrecer soluciones inmediatas ni prescribir rutas cerradas de acción. Su propósito es delinear algunos horizontes estratégicos que permitan orientar una transformación institucional de largo alcance. Las acciones que aquí se esbozan deben entenderse como puntos de partida para la deliberación colectiva, como marcos de referencia para repensar estructuras, prácticas y prioridades, y como invitaciones a reconstruir, desde sus fundamentos, un ecosistema de investigación capaz de sostener de manera articulada, continua y compartida el desarrollo científico de la FES Iztacala en los años por venir.

8.2 De iniciativas individuales a un ecosistema institucional

De iniciativas individuales a un ecosistema institucional de investigación. Esta manera de comprender la investigación encuentra respaldo en la discusión contemporánea sobre cultura científica. Kashif et al. (2022) advierten que una cultura de investigación no se produce simplemente por la coexistencia de investigadores, sino

por condiciones organizacionales que vuelven posible la cooperación, el reconocimiento y la continuidad. Desde otra escala, Marginson (2022) muestra que la investigación universitaria contemporánea se configura en relaciones que desbordan a la institución aislada y la insertan en circuitos globales de conocimiento. Beigel (2021), al analizar los circuitos de publicación en países no hegemónicos, añade una advertencia especialmente pertinente para Iztacala: producir conocimiento no garantiza por sí mismo que éste alcance interlocución, visibilidad o circulación significativa.

Esta distinción también permite separar el mérito individual de las condiciones institucionales que lo potencian o lo limitan. Slaughter y Rhoades (2004) mostraron tempranamente cómo las transformaciones de la educación superior podían desplazar las prioridades colectivas hacia lógicas competitivas e individualizadas. Musselin (2018) profundiza esa lectura al describir nuevas formas de competencia que modifican las prácticas académicas y las estrategias de los profesores. En consecuencia, la pregunta de este capítulo no es si existen investigadores capaces, sino si la Facultad ha construido una organización capaz de convertir capacidades individuales en una fuerza científica colectiva.

En este capítulo, un ecosistema de investigación se entiende como una configuración institucional de relaciones que permite producir, circular, preservar, discutir, transmitir y renovar conocimiento. Lo integran políticas, comunidades, seminarios, cuerpos académicos, unidades de investigación, carreras, estudiantes, infraestructura, datos, redes de colaboración y mecanismos de memoria, pero ninguno de estos componentes constituye por sí solo el ecosistema. Su carácter institucional emerge de la articulación entre ellos. En esta dirección, Delgado (2024) subraya que el ecosistema científico adquiere continuidad mediante ciclos colaborativos en los que el conocimiento publicado vuelve a alimentar nuevas preguntas, vínculos y proyectos.

De ahí la pregunta que organiza los apartados siguientes:

– ¿qué condiciones permitirían que la investigación dejara de depender principalmente de iniciativas individuales y pudiera sostenerse como una capacidad colectiva capaz de producir conocimiento, formar nuevas generaciones y conservar continuidad?

La función de este capítulo es distinta de la de los capítulos históricos que lo preceden. No pretende volver

a narrar el rezago ni reiterar sus síntomas, sino transformar el diagnóstico acumulado en criterios de reinversión institucional. Una política de largo plazo sin memoria volvería a comenzar desde cero;

– los repositorios sin comunidades serían depósitos inertes;

– los seminarios sin cuerpos académicos carecerían de continuidad;

– los cuerpos académicos sin estudiantes no formarían nuevas generaciones;

– y la colaboración interdisciplinaria sin gobernanza volvería a depender de afinidades personales.

Desde esta perspectiva, la reinversión institucional no significa sustituir lo existente por una nueva estructura burocrática. Significa crear las condiciones para que la investigación pueda acumular experiencia, sostener comunidades, preservar datos y documentos, formar investigadores, vincular docencia y producción de conocimiento y proyectarse más allá de una administración. La pregunta por el ecosistema es, en última instancia, una pregunta por la capacidad de la Facultad para convertir su historia científica dispersa en una política de futuro.

8.3 Construir una política institucional de investigación con visión de largo plazo

La construcción de una cultura de investigación sólida requiere superar la idea ingenua de que ésta surge espontáneamente de la productividad de los académicos o de la simple coexistencia de proyectos individuales. Se necesitan condiciones institucionales capaces de articular esfuerzos, proporcionar continuidad y convertir las capacidades individuales en una práctica científica colectiva. En este sentido, Fussy (2026) muestra que la consolidación de una cultura de investigación requiere:

– instrumentos de gobernanza,

– desarrollo de capacidades,

– apoyo a la difusión y mecanismos deliberados de colaboración

– y creación de redes.

Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para Iztacala, porque desplaza el centro de atención desde cuánto produce cada investigador hacia la responsabilidad institucional de construir las condiciones que permitan que esa producción se articule, circule,

se acumule y contribuya a sostener un ecosistema de investigación robusto.

La necesidad de una política de largo plazo no es meramente programática. Graves y Erickson (2024), al estudiar la planificación estratégica en instituciones públicas de educación superior, muestran que la distancia entre los planes y la experiencia de quienes deben realizarlos debilita su capacidad transformadora. Luo et al. (2024) llegan a una conclusión complementaria al vincular la capacidad de gobernanza universitaria con la estructura institucional y con la posibilidad de coordinar decisiones a través del tiempo. En el caso de Iztacala, esto obliga a que un plan de investigación

- *deje de ser un documento de administración presentada y leída en la ceremonia del informe anual*
- *o bien deje de ser enunciados en los planes de desarrollo institucionales*
- *y se convierta en una arquitectura de continuidad.*

La evaluación forma parte de esa arquitectura. Hicks et al. (2015), mediante el Manifiesto de Leiden, sostienen que los indicadores cuantitativos deben apoyar y no sustituir el juicio académico. DORA (2012) formuló la misma exigencia al cuestionar el uso reductivo de métricas de publicación para valorar la investigación. Más recientemente, la OECD (2026) ha situado la reforma de la evaluación como una condición para mejorar la ciencia, mientras Brazil (2024) ha llamado la atención sobre los costos humanos que puede producir una cultura de evaluación mal diseñada. Para Iztacala, adoptar evaluación responsable significaría valorar también colaboración, formación de estudiantes, apertura de datos, construcción de infraestructura y contribución institucional.

La continuidad, además, exige gobernanza. Derrick et al. (2025) muestran que los sistemas de gobernanza de la investigación tienden a reproducir inercias incluso frente a perturbaciones que exigirían cambios profundos. La OECD (2023), desde la perspectiva de la cultura de uso de la investigación, insiste en que las estructuras institucionales deben favorecer relaciones sostenidas entre producción de conocimiento, toma de decisiones y práctica. Por ello, el Plan Estratégico que aquí se propone tendría que incluir responsables, mecanismos de seguimiento, evaluación periódica y obligaciones de transferencia entre administraciones.

Sobre esta base, la política institucional debe traducirse en una arquitectura concreta de planeación, evaluación y gobernanza que trascienda los ciclos administrativos.

La primera acción indispensable para revertir el rezago histórico de la FES Iztacala consiste en construir una política institucional de investigación con visión de largo plazo. La ausencia de un marco estable ha sido, durante décadas, una de las principales causas de la fragmentación y la falta de continuidad. *“La investigación no sobrevive por inercia: necesita memoria, comunidad y estructuras que la sostengan.”* Sin una política clara, cada administración ha operado con criterios distintos, generando un ciclo de interrupciones que impide que los proyectos maduren, se consoliden y se conviertan en líneas de investigación sostenidas con una mirada de conjunto. Esta inestabilidad ha producido un escenario en el que la investigación depende de voluntades individuales más que de una estructura colectiva. La perspectiva de Marginson (2022) permite situar este problema en un contexto más amplio: la proyección universitaria depende de capacidades institucionales capaces de relacionar la producción científica con comunidades, redes y horizontes de largo plazo.

Lo que se requiere hoy no es un conjunto disperso de reglamentos o programas aislados, sino un *Plan Estratégico de Investigación* que defina con claridad la misión científica de la Facultad y que tenga la fuerza suficiente para trascender los límites de cada administración. Este plan institucional de investigación debe establecer principios explícitos que orienten las distintas modalidades del quehacer científico académico:

- *la investigación formativa,*
- *la disciplina*
- *y la aplicada.*

En primer lugar, la investigación formativa debe consolidarse como un eje estructurante del proceso educativo, en tanto que articula la enseñanza con la producción real de conocimiento, integrando a los estudiantes en prácticas auténticas de investigación que fortalezcan sus competencias analíticas y su comprensión del proceso científico. Esta visión coincide con los marcos internacionales que destacan que la investigación en educación superior es un componente esencial para generar políticas y prácticas basadas en evidencia, lo que exige diseñar sistemas de producción de conocimiento relevantes tanto para la formación como para la sociedad en general.

Asimismo, *la investigación disciplinar* debe fortalecer los campos de conocimiento de especialidad académica mediante la coordinación estratégica de equipos y líneas de investigación que respondan a los desafíos contemporáneos. La coordinación efectiva de la producción de conocimiento requiere fomentar la colaboración entre investigadores, instituciones y actores sociales, integrando así los enfoques formativo, disciplinar y aplicado en un ecosistema coherente de innovación académica. Por otro lado, la investigación aplicada debe orientarse a la resolución de problemas concretos, de modo que el conocimiento académico se traduzca en impacto comunitario, científico y social. En este sentido, se resalta la necesidad de consolidar estructuras de investigación que:

- *promuevan la transferencia de conocimiento y su uso efectivo en la toma de decisiones públicas y en la mejora de las prácticas profesionales.*

Finalmente, *el plan debe incorporar criterios de continuidad institucional* que garanticen que los proyectos de investigación no dependan del ciclo político-administrativo, sino de metas académicas de mediano y largo plazo. Los informes recientes sobre políticas educativas internacionales señalan la importancia de establecer mecanismos de planificación estratégica estables, como redes y consorcios de investigación, que aseguren la sostenibilidad de los proyectos y la calidad de sus resultados incluso ante cambios políticos o administrativos. De esta manera, se fortalece una cultura institucional de investigación continua, colaborativa y socialmente pertinente. La política institucional también debe integrar mecanismos de evaluación responsable, en consonancia con los lineamientos planteados por DORA (2012) y Hicks et al. (2015), que insisten en que *los indicadores cuantitativos deben complementar, y no sustituir, el juicio académico contextualizado.*

Esto implica crear sistemas que reconozcan no solo los productos académicos tradicionales, sino:

- *la construcción de datos,*
- *la participación en repositorios,*
- *la colaboración interdisciplinaria,*
- *la mentoría estudiantil,*
- *la apertura de información*
- *y la contribución a la ciencia abierta.*

Un elemento crucial de este plan debe ser el diseño de estructuras de gobernanza científica capaces de:

- *articular a las carreras,*
- *las unidades de investigación,*
- *los cuerpos académicos*
- *y los seminarios colegiados.*

La FES Iztacala no puede seguir funcionando como un mosaico de islas desconectadas; requiere mecanismos que faciliten el diálogo, la coordinación y la toma de decisiones compartida. Estas estructuras no solo deben administrar, sino generar vida académica:

- *construir agendas colectivas,*
- *articular proyectos comunes,*
- *apoyar la consolidación de líneas históricas*
- *y promover nuevas articulaciones disciplinarias.*

La gobernanza científica, en este sentido, no es un asunto burocrático, sino el corazón que permitiría que el conocimiento fluya entre áreas y se proyecte hacia dentro y fuera de la institución.

Asimismo, un plan estratégico de esta naturaleza debe incluir rutas claras de internacionalización y colaboración interinstitucional. La investigación contemporánea se desarrolla en redes globales, repositorios compartidos y consorcios académicos que exceden las fronteras institucionales. Sin una política de internacionalización, la producción científica de la Facultad permanece aislada, con baja visibilidad y escasa capacidad de incidencia.

La FES Iztacala necesita establecer alianzas estratégicas con universidades nacionales e internacionales, participar en redes de ciencia abierta, impulsar estancias de investigación para profesores y estudiantes, y fortalecer la presencia en plataformas de circulación global del conocimiento.

Finalmente, este Plan Estratégico de Investigación debe construirse de manera colegiada y participativa, mediante procesos amplios de deliberación académica que involucren de forma activa a todas las áreas disciplinarias, las carreras, las unidades de investigación y los distintos cuerpos colegiados de la Facultad.

La evidencia reciente sobre planificación universitaria destaca que la participación activa de los actores académicos en el diseño y ejecución de los planes institucionales fortalece la legitimidad de las decisiones, promueve el sentido de pertenencia y compromiso colectivo, y asegura una mayor coherencia entre los objetivos estratégicos y las necesidades reales de la comunidad universitaria.

La experiencia del Plan Estratégico de 2004 de Reconstrucción de la Investigación de la Carrera de Psicología, relatada en el capítulo 4, constituye un precedente valioso que evidenció la capacidad de la comunidad científica de Iztacala para formular propuestas visionarias, sólidas y bien fundamentadas. Sin embargo, también mostró que el éxito de dichas iniciativas depende de la voluntad institucional para adoptarlas y darles continuidad, transformándolas en una verdadera guía para la consolidación de la investigación en la Facultad.

Tal como indican estudios recientes, los procesos estratégicos sólo alcanzan su efectividad cuando están acompañados de un compromiso institucional sostenido y mecanismos de gobernanza que garanticen su implementación, evitando que las propuestas queden limitadas a ejercicios formales sin impacto real. En la actualidad, cincuenta años después, se hace necesario recuperar, revisar y actualizar aquella experiencia histórica, para convertirla en un referente que oriente el futuro de la investigación en la Facultad. La literatura contemporánea en gestión universitaria enfatiza que los procesos participativos de planeación estratégica no sólo fortalecen la cohesión institucional, sino que también aumentan la capacidad de las organizaciones académicas para adaptarse a entornos complejos, innovar y responder a las transformaciones sociales y científicas. Así, este plan se concibe no sólo como un instrumento de gestión, sino como un proyecto colectivo de construcción académica, basado en la deliberación informada, la corresponsabilidad y el compromiso con la excelencia y la pertinencia social de la investigación universitaria.

Construir esta política institucional de investigación no es un trámite: es la condición para que los próximos cincuenta años sean diferentes a los anteriores. Sin un marco estratégico claro, la investigación seguirá siendo un conjunto disperso de iniciativas individuales. Con una política sólida, en cambio, la FES Iztacala podría recuperar su vocación científica, reconstruir su comunidad epistémica y colocarse nuevamente en conversación con el mundo académico contemporáneo.

8.4 Construir la memoria científica que la FES Iztacala nunca ha tenido

La memoria científica contemporánea se construye también mediante infraestructura. Dube (2025) concibe los repositorios institucionales como reservorios

capaces de preservar y hacer reutilizables los datos de investigación. Narlock et al. (2024) amplían esta idea al mostrar que los repositorios forman parte de infraestructuras de conocimiento que han dejado de ser simples depósitos documentales.

En la FES Iztacala existe ya un antecedente en esta dirección: la creación de un repositorio institucional que, sin embargo, no ha recibido la atención, el impulso ni la integración institucional y que, en consecuencia, tampoco ha logrado consolidarse como un recurso ampliamente apropiado y utilizado por la comunidad académica. Su existencia muestra que no se parte de cero, pero también que disponer de una infraestructura no garantiza por sí mismo su incorporación a la vida científica de la institución. A ello podría sumarse la formulación de directrices institucionales claras para aprovechar de manera sistemática los repositorios que ya existen en la UNAM y que son coordinados a nivel central, de modo que la comunidad de Iztacala pueda integrarlos a sus prácticas de preservación, difusión, consulta y reutilización del conocimiento.

Para Iztacala, esta perspectiva implica, por tanto, no solo pasar del archivo disperso a una memoria científica institucional que conecte proyectos, productos, datos, trayectorias y generaciones, sino también recuperar, fortalecer y convertir en una infraestructura viva el repositorio ya existente, articulándolo con los sistemas institucionales de la Universidad.

La organización de esa memoria requiere estándares. Wilkinson et al. (2016) formularon los principios FAIR para que los datos sean localizables, accesibles, interoperables y reutilizables; Higman y Pinfield (2015) mostraron que la apertura de datos depende de políticas y prácticas institucionales, no únicamente de la disposición individual de los investigadores. Gonzalez Soltero et al. (2024) añaden que la gestión FAIR puede convertirse incluso en un componente formativo para desarrollar alfabetización de datos. La memoria que necesita la Facultad, por tanto, debe servir simultáneamente para preservar, investigar, enseñar y volver a utilizar el conocimiento acumulado.

La digitalización tampoco debe confundirse con la mera acumulación de información. Komljenovic et al. (2025) advierten que convertir a las universidades en organizaciones orientadas por datos modifica múltiples dimensiones de su funcionamiento y exige

decisiones institucionales explícitas. Brooks y Timms (2025), por su parte, muestran que la dataficación universitaria encuentra límites precisamente cuando las estructuras institucionales no acompañan el cambio. Un repositorio de Iztacala tendría sentido sólo si se integra a una política de investigación, a reglas de preservación y a comunidades capaces de utilizar lo que allí se conserva.

La segunda condición es acumulativa: – una política de investigación solo puede sostenerse si la institución conserva y hace reutilizable el conocimiento que produce.

Para Iztacala, este eje exige construir una infraestructura institucional de preservación, circulación y apertura del conocimiento. Dube (2025) y Narlock et al. (2024) sostienen que los repositorios son infraestructuras de conocimiento, no simples depósitos; su función debe ser convertir datos, documentos, instrumentos y productos de investigación en recursos preservables y reutilizables por distintas generaciones.

Asimismo, Narlock et al. (2024) destacan que la ausencia de repositorios institucionales limita la acumulación de conocimiento y la posibilidad de reutilizar los datos de investigación, afectando directamente la continuidad científica y la colaboración académica. En el mismo sentido, Esse y Haliso (2023) documentan que la sostenibilidad de los repositorios institucionales depende de condiciones organizativas, técnicas y humanas estables. Esta ausencia no es menor: una institución sin memoria digital ve limitada su capacidad para acumular ciencia. La falta de repositorios: – no solo impide preservar el trabajo de generaciones, sino que obstaculiza la replicación, la sistematización y la continuidad de la investigación.

Lo que podría haberse convertido en líneas de largo aliento, en series históricas de datos o en colecciones científicas de alto valor puede terminar reducido a esfuerzos efímeros sin posibilidad de proyectarse más allá del ciclo académico inmediato.

La transición hacia un modelo de ciencia abierta comienza, obligatoriamente, por la creación de repositorios institucionales robustos, interoperables y sostenidos en el tiempo. La construcción de repositorios no es solo una cuestión tecnológica, sino una transformación epistémica: – implica reconocer que el conocimiento debe pre-

servarse, describirse, compartirse y ponerse al servicio de otras comunidades científicas.

Desde la publicación de los principios FAIR, se ha vuelto evidente que los datos científicos adquieren mayor valor cuando pueden encontrarse, accederse, interoperarse y reutilizarse. La FES Iztacala, sin embargo, continúa operando sin un repositorio único ni una política institucional de datos. Cada académico decide cómo guardar su información, qué conservar y qué desechar. Las unidades de investigación tampoco cuentan con sistemas estructurados para preservar sus colecciones y resultados, lo que coloca en riesgo acervos acumulados durante décadas.

La carencia de archivos digitales no solo limita la investigación contemporánea; también debilita la preservación de la historia científica de la Facultad. Superar esta ausencia requiere construir un repositorio institucional que integre la producción académica y científica, desde artículos y tesis hasta bases de datos, registros históricos, imágenes, instrumentos, materiales divulgativos y recursos docentes. Este repositorio debe cumplir con estándares internacionales, conectarse con plataformas globales como OpenAIRE, Zenodo o LA Referencia, y garantizar la preservación digital a largo plazo. Además, debe incorporar metadatos consistentes, identificadores persistentes, licencias abiertas y protocolos claros para la protección de información sensible. Pero la infraestructura técnica no basta:

– la Facultad necesita también una política institucional de datos que establezca criterios para la creación, manejo, documentación, apertura, resguardo y difusión de los datos generados en investigación y que asegure la coherencia de su ciclo de vida en distintos proyectos y disciplinas.

Esta política debe definir responsabilidades, protocolos de seguridad, formatos de documentación, derechos de autoría, lineamientos éticos y procedimientos para el depósito de información, en consonancia con las mejores prácticas de accesibilidad, interoperabilidad y transparencia. No debe funcionar únicamente como una norma burocrática, sino también como una política formativa. Gonzalez Soltero et al. (2024) muestran que la incorporación de principios FAIR en la educación científica puede fortalecer la alfabetización de datos, la reproducibilidad, la documentación y la comprensión del ciclo completo de los datos de investigación. En consecuencia, profesores y estudiantes

necesitan aprender a producir, documentar, preservar y compartir datos de manera responsable.

En modelos universitarios contemporáneos, los estudiantes pueden aprender a investigar participando en la construcción, curación y análisis de bases de datos reales. La gestión de datos se convierte así en parte del aprendizaje científico, no en una tarea técnica posterior. Gonzalez Soltero et al. (2024) muestran que la formación en principios FAIR puede desarrollar competencias relacionadas con metadatos, reproducibilidad, análisis y transparencia. Integrar estas prácticas en proyectos y repositorios permitiría que el estudiantado comprendiera de manera más completa cómo se produce, preserva y reutiliza la evidencia científica.

De igual manera, los repositorios de acceso abierto permiten que los estudiantes accedan a datos y materiales científicos reales, favoreciendo su incorporación a dinámicas de ciencia abierta y aprendizaje basado en evidencia. La falta de estas competencias, y de los espacios institucionales que las promuevan, representa un claro síntoma del rezago institucional en materia de infraestructura digital y políticas de preservación del conocimiento.

Finalmente, la creación de repositorios institucionales y políticas de datos permitiría recuperar el legado histórico de la FES Iztacala, hoy disperso y en riesgo. Cada testimonio mencionado en este libro —desde los pioneros de los años setenta hasta los investigadores actuales— ha producido conocimiento que constituye una memoria científica invaluable. Integrar ese acervo en un sistema de preservación digital es, al mismo tiempo, un acto de justicia histórica y un paso imprescindible para que la Facultad pueda proyectar su ciencia hacia el futuro.

En síntesis, construir repositorios y políticas de datos no es solo modernizar la infraestructura;

- *es reconstruir la memoria científica,*
- *darle continuidad al conocimiento,*
- *recuperar lo que se ha perdido*
- *y conectar a la FES Iztacala con los estándares globales de investigación.*

Sin este pilar, cualquier intento de transformación quedará incompleto. Con él, la Facultad podrá, por primera vez, sostener un proyecto científico capaz de trascender generaciones.

8.5 Reconstruir la vida colegiada a través de seminarios con función epistemológica

La recuperación de los seminarios debe entenderse como reconstrucción de comunidad y no como creación de otra instancia administrativa. Craig et al. (2025) sitúan la colegialidad dentro del complejo ecosistema de la investigación universitaria y muestran que las relaciones entre académicos forman parte de las condiciones mismas de producción científica. Kezar et al. (2025) muestran, a su vez, que las comunidades profesionales transversales pueden convertirse en mecanismos de cambio cultural cuando logran atravesar fronteras organizacionales. Esta evidencia refuerza la necesidad de que los seminarios de Iztacala vuelvan a ser espacios de interlocución intelectual efectiva.

La colaboración no surge automáticamente por reunir personas en un mismo espacio. Owan et al. (2024) encontraron que la cultura institucional y la colaboración median la relación entre apoyo, mentoría y productividad académica. Nair y Kita (2024) subrayan asimismo el valor de crear espacios donde las prácticas, expectativas y experiencias investigativas puedan hacerse explícitas y compartirse. El seminario colegiado tendría que cumplir justamente esa función: producir lenguaje común sin borrar la diversidad disciplinaria.

La tercera condición es comunitaria: preservar información no basta si no existen espacios donde esa memoria se convierta en discusión, contraste y producción colectiva.

Reconstruir los seminarios implica definir con claridad su función epistemológica. Deben ser espacios regulares para discutir marcos teóricos, revisar datos, examinar decisiones metodológicas, presentar avances, confrontar perspectivas, recibir comentarios críticos y formular proyectos compartidos. La colegialidad adquiere valor científico cuando genera interlocución, crítica y aprendizaje colectivo, no cuando se reduce al cumplimiento de reuniones y actas.

Esta función tiene también una dimensión formativa. Duc et al. (2022), Kasselmann et al. (2022) y Rahim et al. (2024) muestran que la participación de estudiantes en proyectos, seminarios y espacios de intercambio fortalece competencias metodológicas, identidad científica y aprendizaje colaborativo. Abrir estos espacios a estudiantes de distintos niveles permite que

observen cómo se construyen argumentos, se discuten evidencias y se toman decisiones científicas reales.

Para sostener los seminarios se requieren lineamientos de operación, apoyo técnico y financiero, evaluación cualitativa y mecanismos de articulación entre áreas. La sostenibilidad de las comunidades académicas depende de estructuras de gobernanza y mentoría que resistan los cambios administrativos y den continuidad a la formación de nuevos investigadores.

Finalmente, reconstruir la vida colegiada exige pasar de una lógica individualista a una lógica de colaboración sostenida. La revitalización de los seminarios no es una actividad complementaria: constituye una de las bases sobre las cuales puede edificarse un ecosistema de investigación que piense colectivamente, forme nuevas generaciones y mantenga abiertas sus posibilidades de renovación.

8.6 Establecer cuerpos académicos funcionales, no nominales

Un cuerpo académico sólo adquiere sentido cuando funciona como red de relaciones sostenidas. Contandriopoulos et al. (2018), al estudiar la evaluación de redes académicas de investigación, muestran que el valor de una red no puede reducirse a contar productos individuales, pues depende de vínculos, intercambios y capacidades compartidas. Wayment et al. (2025) muestran igualmente que las redes de apoyo pueden incidir en la productividad y en la integración de académicos en etapas tempranas. Para Iztacala, esto significa que los cuerpos académicos deben evaluarse por su capacidad para sostener líneas, formar investigadores, compartir infraestructura y producir continuidad.

Esta reorganización exige también reconocer que las identidades académicas y profesionales se han vuelto más complejas. Whitchurch y Gordon (2010) examinan cómo la diversificación del trabajo universitario genera fronteras menos nítidas entre funciones académicas, profesionales y de gestión. Hazelkorn (2015), desde el análisis de la competencia y la visibilidad universitaria, evidencia además que la proyección institucional depende de estrategias que articulen capacidades y no sólo de logros individuales. Un cuerpo académico funcional debe convertirse, por ello, en una unidad real de cooperación y no en una etiqueta administrativa.

La cuarta condición es organizacional: la vida colegiada necesita colectivos estables capaces de transformar el intercambio intelectual en agendas sostenidas.

El problema operativo no es la ausencia de grupos, sino la necesidad de convertirlos en colectivos estables con líneas de investigación definidas, proyectos interdependientes, sesiones colegiadas, mecanismos de decisión, incorporación de estudiantes, acuerdos sobre datos e infraestructura compartida. La crítica de Slaughter y Rhoades (2004) a las lógicas de productividad individual y el análisis organizacional de Musselin (2018) permiten subrayar que la cooperación necesita reconocimiento, recursos y continuidad institucional.

La consolidación de estos colectivos requiere, además, una cultura que valore la contribución al grupo. Kashif et al. (2022) relacionan la cultura de investigación con cooperación y propósito compartido; Owan et al. (2024) muestran la importancia de la mentoría, el apoyo institucional y la colaboración; Wayment et al. (2025) aportan evidencia sobre el papel de las redes de apoyo en la integración y productividad de académicos en etapas tempranas; y Contandriopoulos et al. (2018) permiten valorar las redes por los vínculos y capacidades que sostienen, no sólo por la suma de productos individuales. La evaluación institucional debería reconocer esas contribuciones junto con los productos personales.

Los cuerpos académicos deben desempeñar un papel central en la formación de estudiantes y en la colaboración interdisciplinaria, ofreciendo oportunidades reales para integrarse a proyectos, construir datos, aprender métodos contemporáneos y desarrollar identidad científica. Su estabilidad permitiría también recuperar la capacidad de abordar problemas complejos mediante la articulación entre campos.

Finalmente, los cuerpos académicos son un puente natural hacia redes nacionales e internacionales. La pertenencia a redes estructuradas permite sostener colaboraciones, compartir infraestructura y proyectar agendas científicas más allá de la institución. Su fortaleza organizacional, y no únicamente el prestigio individual de sus integrantes, determina la capacidad de participar de manera estable en esos circuitos.

Establecer cuerpos académicos funcionales es, en suma, transformar trayectorias individuales en comu-

nidades epistémicas capaces de producir continuidad. Sin colectivos vivos, la investigación seguirá dependiendo de esfuerzos personales; con ellos, podrá convertirse en una práctica rigurosa, compartida y sostenible.

8.7 Reinsertar a los estudiantes en la experiencia auténtica de investigación

La formación de nuevas generaciones constituye una prueba decisiva de la vitalidad de cualquier ecosistema. Edwards et al. (2024) documentan la importancia de la mentoría en programas de investigación de pregrado, mientras Morales et al. (2024) muestran que una mentoría insuficiente puede deteriorar la experiencia investigativa y que existen factores institucionales capaces de proteger al estudiante. En Iztacala, esto obliga a abandonar la idea de que aprender investigación consiste únicamente en cursar asignaturas metodológicas.

La evidencia sobre experiencias auténticas de investigación apunta en la misma dirección. Duc et al. (2022) encontraron que la participación en proyectos académicos modifica la percepción estudiantil de sus propias competencias investigativas. Kasselmann et al. (2022) muestran cómo una estructura institucional puede fomentar simultáneamente la producción académica de estudiantes y profesores; Rahim et al. (2024) y Sandoval y Morales (2025) documentan igualmente el valor formativo de incorporar proyectos reales al pregrado.

La quinta condición es generacional: un ecosistema que produce conocimiento pero no incorpora estudiantes compromete su propia reproducción.

La consecuencia práctica es clara: la formación investigativa debe diseñarse como una trayectoria institucional y no como una oportunidad ocasional. La FES Iztacala necesita un programa que inserte a los estudiantes en comunidades que investigan realmente, con acceso progresivo a proyectos, mentoría, análisis de datos, discusión metodológica y comunicación de resultados. La participación estudiantil debe formar parte de la arquitectura ordinaria de la investigación y no depender únicamente de afinidades personales o convocatorias aisladas.

Esta reinserción exige infraestructura contemporánea: repositorios de acceso abierto, políticas de datos FAIR, sistemas de preservación digital, plataformas de trabajo colaborativo y capacitación en metadatos, manejo de información, reproducibilidad, ética y escritura científica. El objetivo no es añadir herramientas por sí mismas, sino permitir que los estudiantes participen en el ciclo completo de producción, documentación y circulación del conocimiento.

Los estudiantes deben participar también en los espacios donde la vida académica ocurre: seminarios, cuerpos académicos, unidades y proyectos interdisciplinarios. La interacción con investigadores en proceso amplía sus interlocutores, expone la incertidumbre propia de la investigación y convierte el aprendizaje en una experiencia de producción de conocimiento, no sólo de recepción.

La tradición de trabajo con comunidades ofrece otro componente formativo que puede recuperarse sin nostalgia. Aprender investigando con las comunidades, documentando las prácticas de manera sistemática, ética y abierta, permite articular pertinencia social y formación científica.

Reinsertar a los estudiantes en la investigación no es sólo una propuesta pedagógica: es una condición estructural de la continuidad científica. El futuro del ecosistema dependerá, en buena medida, de que las nuevas generaciones puedan convertirse en protagonistas de la producción de conocimiento y no en espectadores distantes.

8.8 Articular las unidades de investigación con las carreras: superar la lógica de estructuras paralelas

La separación entre unidades de investigación y carreras no es solamente un problema de organigrama; afecta la capacidad de la institución para actuar como un solo sistema. Elken y Røsdal (2017) han mostrado que las instituciones de educación superior desarrollan capacidad de acción organizacional cuando logran articular estructuras, identidades y decisiones. Rodríguez Ponce et al. (2024) vinculan, por su parte, el aprendizaje organizacional con la capacidad de convertir experiencia en conocimiento institucional. Articular carreras y unidades significa-

ría precisamente transformar experiencias dispersas en capacidad colectiva.

Esa articulación debe evitar que la especialización produzca aislamiento. Marginson (2022) recuerda que la educación superior global se constituye mediante relaciones múltiples entre instituciones, disciplinas y escalas; Beigel (2021) muestra que la inserción en circuitos científicos depende también de las condiciones desde las que se produce y circula el conocimiento. Las unidades de investigación de Iztacala deberían operar, en consecuencia, como nodos que conecten carreras, laboratorios, estudiantes, redes externas y proyectos, no como territorios separados de la vida docente.

La sexta condición es articuladora: la formación investigativa no puede consolidarse mientras docencia e investigación permanezcan alojadas en estructuras paralelas.

La articulación requiere mecanismos permanentes de gobernanza académica:

- agendas compartidas entre carreras y unidades,
- convocatorias de proyectos conjuntos,
- uso coordinado de laboratorios e infraestructura,
- participación recíproca en seminarios,
- rutas de tutoría y formación estudiantil,
- y acuerdos para compartir datos y recursos metodológicos.

El objetivo no es suprimir la especialización de las unidades, sino conectarla con la docencia y con las necesidades científicas de las comunidades académicas.

Un sistema integrado debe permitir que las unidades funcionen como nodos de apoyo, experimentación y colaboración, mientras las carreras aportan problemas formativos, comunidades estudiantiles y campos de aplicación. La relación debe ser bidireccional:

- la investigación alimenta la docencia y la formación;
- la docencia, a su vez, amplía las preguntas, los participantes y las posibilidades de renovación científica.

Articular estos espacios implica, por tanto,

- superar la lógica de estructuras paralelas y construir una gobernanza donde las unidades de investigación alimenten a las carreras y las carreras fortalezcan las líneas y proyectos institucionales.

Sólo así la diversidad científica de la Facultad podrá convertirse en una capacidad integrada y con proyección de futuro.

8.9 Reconstruir la colaboración inter-campos de conocimiento

Callard (2024) advierte que conceptos como cultura y entorno de investigación no son descripciones neutrales: también delimitan qué actores, relaciones y condiciones institucionales se consideran relevantes para producir conocimiento. Esta observación obliga a que la reconstrucción del ecosistema de Iztacala:

- no se limite a reorganizar estructuras, sino que examine críticamente qué formas de colaboración, conocimiento y participación desea hacer posibles.

La colaboración entre campos debe recuperar una fortaleza histórica de Iztacala sin convertirla en evocación nostálgica. No se trata de volver a una supuesta edad de oro de la interdisciplinariedad, sino de reconocer que existieron formas de intercambio académico que permitieron establecer relaciones entre disciplinas, problemas y comunidades, y preguntarse qué condiciones contemporáneas permitirían reconstruirlas. Contandriopoulos et al. (2018) ofrecen herramientas para pensar las redes de investigación por su estructura relacional; Craig et al. (2025) añaden que la colegialidad depende de un ecosistema donde esas relaciones sean reconocidas, legitimadas y sostenidas institucionalmente.

La ciencia abierta ofrece una oportunidad adicional para esa reconstrucción. UNESCO (2021) define la apertura científica en términos que incluyen acceso, infraestructuras, participación y diálogo entre actores, mientras Fecher y Friesike (2014) muestran que la ciencia abierta reúne distintas tradiciones. Nosek et al. (2018), mediante la prerregistraación, ejemplifican cómo la apertura puede traducirse en trazabilidad y transparencia desde el propio diseño de la investigación. Para Iztacala, la apertura puede convertirse en un principio de articulación entre campos si se vincula con repositorios, datos compartidos, protocolos transparentes y proyectos comunes.

La séptima condición es transversal: integrar carreras y unidades exige reconstruir los puentes entre campos

de conocimiento que históricamente dieron singularidad a Iztacala.

Convertir la colaboración intercampos en una capacidad estable exige pasar de los encuentros ocasionales a una arquitectura transversal:

- seminarios entre carreras,
- proyectos institucionales sobre problemas complejos,
- infraestructura y repositorios compartidos,
- incentivos para la producción conjunta
- y mecanismos que faciliten la participación de estudiantes y unidades de investigación.

La colaboración debe organizarse alrededor de problemas científicamente significativos y no únicamente de proximidades administrativas o afinidades personales.

Esta arquitectura colaborativa no es una utopía. Marginson (2022), Beigel (2021) y Whitchurch y Gordon (2010) muestran, desde perspectivas distintas, que la proyección universitaria depende de estructuras capaces de articular capacidades y sostener vínculos más allá de los individuos. Iztacala puede apoyarse en su diversidad disciplinaria para construir convergencias sin borrar la especificidad de cada campo.

La colaboración intercampos no es un acto simbólico: es una condición organizacional para que el ecosistema produzca conocimiento complejo, amplíe la formación y conecte la identidad científica de la Facultad con problemas que requieren múltiples perspectivas.

8.10 Recuperar la memoria institucional como condición para la investigación del futuro

La memoria institucional no es un archivo pasivo, sino una capacidad para aprender. Clark (2003), al analizar la sostenibilidad del cambio universitario, mostró que las transformaciones sólo perduran cuando las instituciones desarrollan continuidades entre iniciativas, estructuras y conceptos. Rodríguez Ponce et al. (2024) sitúan esta cuestión en el terreno del aprendizaje organizacional: una institución aprende cuando puede convertir experiencia previa en decisiones futuras. En Iztacala, recuperar la memoria significa impedir que cada administración vuelva a descubrir los mismos problemas y a formular, con otras palabras, las mismas soluciones.

Esta continuidad debe quedar incorporada a la propia estructura organizacional. Luo et al. (2024) relacionan

la capacidad de gobernanza con la organización temporal y estructural de las universidades, mientras Derrick et al. (2025) muestran la fuerza con que el *statu quo* puede persistir en los sistemas de gobierno de la investigación. La memoria, por ello, debe tener responsables, procedimientos de transferencia, repositorios, indicadores históricos y mecanismos que obliguen a las nuevas administraciones a comenzar desde lo acumulado y no desde cero.

La octava condición es temporal: ninguna de las anteriores puede sobrevivir si la institución no transforma su experiencia acumulada en memoria operativa.

La memoria institucional que aquí se propone debe distinguirse de la memoria científica desarrollada en el apartado 8.4. Mientras aquella preserva productos, datos, instrumentos y recursos de investigación, la memoria organizacional conserva las decisiones mediante las cuales la institución aprende: diagnósticos, acuerdos, prioridades, evaluaciones, resultados y razones que explican por qué se adoptó determinado curso de acción. Una permite acumular conocimiento científico; la otra evita que cada administración tenga que reconstruir desde cero el conocimiento institucional necesario para gobernarlo.

Convertir la experiencia en memoria operativa requiere procedimientos de transferencia entre administraciones, archivos de decisiones y evaluaciones, responsables identificables y mecanismos de seguimiento. La continuidad no significa inmovilizar las prioridades, sino hacer visibles sus fundamentos para que puedan mantenerse, revisarse o sustituirse mediante razones académicamente explícitas.

La memoria institucional cumple así una función prospectiva: – permite que los aprendizajes de una gestión se conviertan en insumos para la siguiente y que los proyectos de largo plazo no dependan exclusivamente de quienes ocupan temporalmente los cargos directivos.

Recuperarla no es cerrar el pasado, sino transformar la experiencia acumulada en capacidad para decidir el futuro.

8.11 Epílogo: Del ecosistema institucional a la continuidad científica

Los lineamientos desarrollados en este capítulo adquieren sentido únicamente cuando funcionan de manera articulada.

- Una política sin memoria pierde continuidad;
- un repositorio sin comunidades se convierte en depósito;
- un seminario sin proyectos carece de proyección;
- un cuerpo académico sin estudiantes no forma nuevas generaciones;
- y una infraestructura científica sin gobernanza puede volver a fragmentarse.

El ecosistema existe precisamente en las relaciones que permiten que estos componentes se sostengan mutuamente.

La reinversión institucional propuesta no pretende uniformar la investigación ni sustituir la iniciativa de sus académicos. Busca crear condiciones para que las capacidades individuales puedan convertirse en capacidades colectivas, acumulativas y transmisibles, capaces de sobrevivir a los cambios administrativos y de transformarse conforme cambien los problemas científicos.

Esta formulación abre, sin embargo, una pregunta que el diseño general del ecosistema todavía no resuelve:

¿qué ocurre cuando quienes han construido parte de esas capacidades concluyen su trayectoria académica y la institución debe decidir cómo renovar su planta de profesores-investigadores?

El capítulo siguiente aborda precisamente esa transición. La discusión ya no será cómo construir en términos generales un ecosistema institucional de investigación, sino cómo hacer que el relevo generacional, las jubilaciones y la asignación de plazas respondan al proyecto científico que ese ecosistema pretende sostener.

8.12 Referencias

Beigel, F. (2021). A multi-scale perspective for assessing publishing circuits in non-hegemonic countries. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4(1), Article 1845923. <https://doi.org/10.1080/25729861.2020.1845923>

Brazil, R. (2024). The human costs of the research-assessment culture. *Nature*, 633, 481–484. <https://doi.org/10.1038/d41586-024-02922-4>

Brooks, R., & Timms, J. (2025). Institutional constraints to higher education datafication: An English case study. *Higher Education*, 90, 1049–1063. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01363-2>

Callard, F. (2024). Towards a critical-conceptual analysis of ‘research culture’. *Area*, 56(2), e12905. <https://doi.org/10.1111/area.12905>

Clark, B. R. (2003). Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts. *Tertiary Education and Management*, 9(2), 99–116. <https://doi.org/10.1080/13583883.2003.9967096>

Contandriopoulos, D., Larouche, C., & Duhoux, A. (2018). Evaluating academic research networks. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33(1), 69–89. <https://doi.org/10.3138/cjpe.42159>

Craig, A.-M., Harris, J. M., & Woodfield, R. (2025). Collegiality in the complex ecosystem of research in academia: An analysis of a research-intensive university in the UK. *Studies in Higher Education*, 50(12), 2996–3015. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2448756>

Delgado, J. (2024). The research ecosystem and the collaborative research cycle. *Nursing & Health Sciences*, 26(3), e13163. <https://doi.org/10.1111/nhs.13163>

Derrick, G. E., Robson, J., Oancea, A., Xu, X., & Stan, M.-R. (2025). The gravity of the status quo: The response of research governance to system-level shocks. *Higher Education*, 90(1), 89–108. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01225-x>

DORA. (2012). *San Francisco Declaration on Research Assessment*. <https://sfdora.org/read/>

Dube, T. V. (2025). Research data management in academic libraries: Institutional repositories as a reservoir for research data. *Library Management*, 46(5), 319–331. <https://doi.org/10.1108/LM-06-2024-0070>

Duc, N., Viet, K. H., & Lan, V. (2022). Impact of scholarly project on students’ perception of research skills: A quasi-experimental study. *The Asia Pacific Scholar*, 7(4), 50–58. <https://doi.org/10.29060/TAPS.2022-7-4/OA2748>

Edwards, N. T., Goodwin, R. L., McPhail, B., Fowler, L. A., Lowe, L. L., Driggins, S., Igwe, N. C., Harris, R. H., Shorter, K., Gao, Z., Chosed, R. J., Khalil, M. K., & Nathaniel, T. I. (2024). Evaluating the importance of mentoring in undergraduate research education programs. *The International Journal of Aging and Human Development*, 99(4), 476–493. <https://doi.org/10.1177/00914150241253243>

Elken, M., & Røsdal, T. (2017). Professional higher education institutions as organizational actors. *Tertiary Education and Management*, 23(4), 376–387. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1371217>

Esse, U. C., & Haliso, Y. (2023). Challenges and benefits of institutional repository sustainability in public libraries in Nigeria. *Biblios*, 86, 58–71. <https://doi.org/10.5195/biblios.2023.1102>

Fecher, B., & Friesike, S. (2014). Open science: One term, five schools of thought. In S. Bartling & S. Friesike (Eds.), *Opening science: The evolving guide on how the Internet is changing research, collaboration and scholarly publishing* (pp. 17–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2

Fussy, D. S. (2026). Cultivating a research culture in Tanzanian higher education. *Education Inquiry*, 17(1), 130–151. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2342012>

Gonzalez Soltero, R., Pino García, D., Bellido, A., Ryan, P., & Rodríguez-Learte, A. I. (2024). FAIR data management: A framework for fostering data literacy in biomedical sciences education. *BMC Medical Research Methodology*, 24, Article 284. <https://doi.org/10.1186/s12874-024-02404-1>

Graves, B. M., & Erickson, F. J. (2024). Strategic planning in higher education: Perceptions of faculty and administrators at public institutions. *Discover Education*, 3, Article 264. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00351-z>

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137446671>

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429–431. <https://doi.org/10.1038/520429a>

Higman, R., & Pinfield, S. (2015). Research data management and openness: The role of data sharing in developing institutional policies and practices. *Program*, 49(4), 364–381. <https://doi.org/10.1108/PROG-01-2015-0005>

Kasselman, L. J., Ayala, G., Shelov, S., & Nonailhada, J. (2022). Fostering student and faculty scholarship in an accelerated three-year medical school. *MedEdPublish*, 12, Article 45. <https://doi.org/10.12688/mep.19142.1>

Kashif, M., Dewasiri, N. J., Rana, S., & Udunuwara, M. (2022). Editorial: Demystifying research culture in universities. *South Asian Journal of Marketing*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.1108/SAJM-04-2022-118>

Kezar, A., Hallett, R. E., Corwin, Z. B., & Hypolite, L. (2025). Moving toward institutional culture change in higher education: An exploration into

cross-functional professional learning communities. *Innovative Higher Education*, 50(2), 687–714. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09753-1>

Komljenovic, J., Sellar, S., & Birch, K. (2025). Turning universities into data-driven organisations: Seven dimensions of change. *Higher Education*, 89(5), 1369–1386. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01277-z>

Luo, Z., Ma, J., Abbasi, B. N., & Li, Z. (2024). Institutional structure and governance capability in universities: An empirical study from the perspectives of time, space, and quantity dimensions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1035. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03558-5>

Marginson, S. (2022). What is global higher education? *Oxford Review of Education*, 48(4), 492–517. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>

Morales, D. X., Grineski, S. E., & Collins, T. W. (2024). Inadequate mentoring in undergraduate research experiences: Exploring protective factors. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1538(1), 129–143. <https://doi.org/10.1111/nyas.15186>

Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657–683. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy033>

Nair, R., & Kita, S. (2024). Why do we need an international research culture conference? Lessons from IRCC23 and future directions. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 11(3), 1–12. <https://doi.org/10.31273/eirj.v11i3.1540>

Narlock, M. R., Calvert, S., Taylor, S., Márquez, R. P., & Parkman, A. (2024). Knowledge infrastructures are growing up: The case for institutional (data) repositories 10 years after the Holdren Memo. *Data Science Journal*, 23, Article 46. <https://doi.org/10.5334/dsj-2024-046>

Nosek, B. A., Ebersole, C. R., DeHaven, A. C., & Mellor, D. T. (2018). The preregistration revolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(11), 2600–2606. <https://doi.org/10.1073/pnas.1708274114>

OECD. (2023). *Who really cares about using education research in policy and practice? Developing a culture of research engagement*. <https://doi.org/10.1787/bc641427-en>

OECD. (2026). *Reforming research assessment for better science* (OECD Policy Briefs No. 56). <https://doi.org/10.1787/f6202159-en>

Owan, V. J., Ameh, E., & Anam, E. G. (2024). Collaboration and institutional culture as mediators linking mentorship and institutional support to academics’ research productivity. *Educational Research for Policy and Practice*, 23, 19–44. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09354-3>

Rahim, N., Rafiq, K., Nesar, S., Naeem, S., Anjum, F., & Mughal, M. A. (2024). Adaptation of research project requirement at pharmacy undergraduate studies: Students’ perception, attitude, and experiences. *Scientifica*, 2024, Article 8144325. <https://doi.org/10.1155/2024/8144325>

Rodríguez Ponce, E., Ancoma, C., & Oneto, S. (2024). Aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(4), 473–489. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i4.43044>

Sandoval, L. A., & Morales, S. D. (2025). Mandatory undergraduate research: Unlocking the potential of students at a Latin American university. *Applied Economics Teaching Resources*, 7(2), 13–24. <https://doi.org/10.71162/aetr.469385>

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.

UNESCO. (2021). *UNESCO recommendation on open science*. <https://doi.org/10.54677/MNMMH8546>

Wayment, H. A., Laurila, K. A., & Baldwin, J. A. (2025). Support of underrepresented and early-stage faculty at a Research Center for Minority Institutions: A social network analysis of research productivity over a five-year period. *Innovative Higher Education*, 50(6), 2215–2240. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09794-0>

Whitchurch, C., & Gordon, G. (Eds.). (2010). *Academic and professional identities in higher education: The challenges of a diversifying workforce*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203865255>

Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., Blomberg, N., Boiten, J.-W., da Silva Santos, L. B., Bourne, P. E., Bouwman, J., Brookes, A. J., Clark, T., Crosas, M., Dillo, I., Dumon, O., Edmunds, S., Evelo, C. T., Finkers, R., . . . Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific Data*, 3, Article 160018. <https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

El relevo generacional como oportunidad para construir un ecosistema institucional de investigación.

Generational Renewal as an Opportunity to Build an Institutional Research Ecosystem

Arturo Silva-Rodríguez
Esperanza Guarneros-Reyes



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. y Guarneros-Reyes, E. (2026). El relevo generacional como oportunidad para construir un ecosistema institucional de investigación. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala. (Vol. VIII, pp. 178–197). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c09>

Glosa editorial

A cincuenta años de la fundación de la FES Iztacala, este capítulo plantea una pregunta que vincula la memoria científica con la responsabilidad institucional ante el porvenir: ¿cómo asegurar que el relevo de los profesores-investigadores contribuya a conservar, transformar y ampliar las capacidades de investigación de la Facultad? A partir de las experiencias documentadas en la carrera de Psicología, los autores recuperan un patrimonio que comprende no solo conocimientos y publicaciones, sino también comunidades académicas, prácticas formativas, infraestructura y espacios de reflexión colectiva. Desde esta perspectiva, la jubilación de un académico no equivale necesariamente a la pérdida de una capacidad científica, del mismo modo que la ocupación de una plaza no garantiza su continuidad.

El capítulo examina la distancia entre la administración de vacantes y la construcción de una política de desarrollo científico de largo plazo. Su argumento central sostiene que las decisiones sobre el destino académico de las plazas deben responder a un proyecto institucional explícito, sustentado en el conocimiento de las capacidades existentes, la deliberación colegiada y criterios

Palabras clave: relevo generacional, patrimonio científico, desarrollo científico institucional, asignación de plazas académicas, deliberación colegiada, responsabilidad institucional compartida, ecosistema institucional de investigación.

Editorial Note

Fifty years after the founding of FES Iztacala, this chapter raises a question that connects scientific memory with institutional responsibility for the future: how can generational renewal among faculty researchers help preserve, transform, and expand the Faculty's research capacities? Drawing on experiences documented in the Psychology program, the authors recover a scientific heritage that encompasses not only knowledge and publications, but also academic communities, educational practices, infrastructure, and spaces for collective reflection. From this perspective, a faculty member's retirement does not necessarily entail the loss of scientific capacity, just as filling an academic position does not, in itself, guarantee its continuity.

The chapter examines the distance between managing vacant positions and developing a long-term institutional policy for scientific advancement. Its central argument is that decisions about the academic allocation of positions should respond to an explicit institutional project, grounded in an understanding of existing research capacities, collegial deliberation, and transpa-

transparentes. Sin desconocer las atribuciones de las autoridades universitarias ni las particularidades de cada disciplina, propone que la renovación de la planta académica deje de entenderse como una sucesión de incorporaciones aisladas y se convierta en una responsabilidad compartida entre comunidades científicas, órganos colegiados y equipos directivos.

La propuesta culmina en una ruta para construir un ecosistema institucional de investigación que articule generaciones, proyectos, recursos y procesos de formación. Sus lineamientos abarcan el diagnóstico de las capacidades científicas, la definición colegiada de prioridades, la fundamentación académica de las incorporaciones y el seguimiento de sus contribuciones a través de distintas administraciones. En el marco de la conmemoración, el capítulo desplaza así la mirada del reconocimiento de los logros acumulados hacia las condiciones necesarias para que las próximas generaciones formulen preguntas propias y desarrollen horizontes científicos todavía no imaginados. La herencia de los primeros cincuenta años adquiere sentido como punto de partida de un futuro que debe construirse colectivamente.

rent criteria. Without disregarding the responsibilities of university authorities or the distinctive characteristics of each discipline, it proposes that faculty renewal should no longer be understood as a succession of isolated appointments, but rather as a shared responsibility among research communities, collegial bodies, and university leadership.

The chapter concludes by outlining a pathway toward an institutional research ecosystem that connects generations, projects, resources, and research training. Its guidelines address the assessment of scientific capacities, the collegial establishment of priorities, the academic justification of new appointments, and the evaluation of their contributions across successive administrations. Within the commemorative context, the chapter thus shifts attention from recognizing past achievements to establishing the conditions that will enable future generations to formulate their own questions and explore scientific horizons not yet imagined. The scientific heritage of the first fifty years gains its significance as the starting point for a future that must be built collectively.

Keywords: generational renewal, scientific heritage, institutional scientific development, academic position allocation, collegial deliberation, shared institutional responsibility, institutional research ecosystem,

Índice de contenido

- 9.1 Introducción, 180
- 9.2 Cincuenta años de investigación: el patrimonio científico como punto de partida, 181
- 9.3 El relevo generacional como escenario de oportunidad: continuidad, renovación y nuevos horizontes, 183
- 9.4 El relevo generacional como oportunidad para articular capacidades y desarrollo científico, 184
- 9.5 Aprovechar el relevo generacional: criterios académicos, transparencia y deliberación colegiada, 188
- 9.6 Conservar, transformar y ampliar: tres formas de aprovechar la oportunidad generacional, 190
- 9.7 Lineamientos para convertir el relevo generacional en una oportunidad de construcción del ecosistema institucional de investigación, 192
- 9.8 De la oportunidad generacional a una ruta institucional para construir el ecosistema de investigación, 194
- 9.9 Epílogo: El relevo generacional como oportunidad histórica para construir el futuro, 195
- 9.10 Referencias, 196



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

El futuro científico de la FES Iztacala no se encuentra determinado únicamente por la herencia que ha recibido, sino también por las decisiones institucionales mediante las cuales sus comunidades académicas y autoridades contribuyan a convertir esa herencia en nuevas posibilidades de conocimiento.

9.1 Introducción

A cincuenta años de la fundación de la FES Iztacala, la conmemoración de su historia científica permite mirar el relevo generacional no solo como una transición inevitable de la planta académica, sino como un escenario de oportunidad institucional. La renovación de generaciones puede convertirse en un momento privilegiado para reconocer el conocimiento acumulado, fortalecer las comunidades existentes, abrir nuevas posibilidades de formación y articular capacidades que hasta ahora han permanecido dispersas.

El relevo de académicos-investigadores articula dos procesos relacionados que, cuando se planean conjuntamente, pueden convertirse en una palanca de desarrollo científico.

- 1. *La continuidad administrativa* comprende vacantes y procedimientos de incorporación;
- 2. *La continuidad científica* depende de que persistan y se renueven las condiciones para investigar, formar nuevas generaciones y abrir problemas de conocimiento.

La oportunidad institucional surge precisamente de vincular ambos procesos dentro de una estrategia compartida.

La jubilación de un académico-investigador no implica, por sí misma, la desaparición de una capacidad científica, del mismo modo que una nueva incorporación no garantiza automáticamente su continuidad. Sin embargo,

ambos acontecimientos pueden convertirse en oportunidades para revisar lo construido, reconocer capacidades que requieren fortalecimiento y generar nuevas articulaciones entre comunidades, recursos y proyectos.

La herencia científica reúne resultados, métodos, infraestructura, espacios de diálogo y prácticas de colaboración. Su valor no reside en reproducir indefinidamente las agendas precedentes, sino en ofrecer una base desde la cual las nuevas generaciones puedan formular preguntas propias. En este sentido, cada proceso de renovación académica puede funcionar como: *– una ocasión para enlazar el patrimonio recibido, las decisiones presentes – y las posibilidades de investigación que todavía no han sido desarrolladas.*

Aprovechar esta oportunidad no exige reconstruir jubilación por jubilación ni asociar mecánicamente cada vacante con una trayectoria individual. Exige, más bien, construir una lectura institucional de las capacidades existentes, de las relaciones que las sostienen y de los horizontes que podrían abrirse mediante la renovación generacional.

La trayectoria documentada en el volumen conmemorativo de Psicología ofrece antecedentes para esta reflexión, pero no representa exhaustivamente a toda la Facultad. Las otras carreras, unidades de investigación y programas de posgrado tienen condiciones y necesidades que requieren documentación y deliberación propias. Extender el horizonte institucional no autoriza a atribuirles la historia particular de Psicología; obliga, más bien, a reconocer su diversidad antes de formular prioridades comunes.

La revisión del apartado de investigación del Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028 (Facultad de Estudios Superiores Iztacala [FES Iztacala], 2024) identificó acciones de consolidación científica, publicaciones y divulgación, sin localizar en los contenidos examinados una formulación específica que convierta el relevo generacional en una estrategia explícita de articulación entre patrimonio científico, nuevas incorporaciones y desarrollo de capacidades. Esta observación no implica que las decisiones carezcan de criterios ni desconoce las atribuciones directivas. Señala, más bien, una oportunidad institucional: incorporar de manera deliberada la dimensión generacional a la planeación de largo plazo y vincular mecanismos como el [Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera \(SIJA\)](#) con la construcción del ecosistema de investigación (Dirección General de Asuntos del Personal Académico [DGAPA], s. f.).

La tesis de este capítulo es que el relevo generacional constituye un escenario de oportunidad para crear y fortalecer un ecosistema institucional de investigación. Su potencial rebasa la sustitución de personal:

- *puede utilizarse para conservar capacidades valiosas,*
- *transformar aquellas que requieren actualización,*
- *abrir campos emergentes*
- *y fortalecer las relaciones entre investigación, docencia y formación de nuevas generaciones.*

Este horizonte supone un ecosistema institucional que articule capacidades, comunidades, recursos y procesos formativos sin uniformar las agendas ni sustituir la autonomía intelectual. Para aprovechar la oportunidad generacional se requieren criterios transparentes, deliberación colegiada, responsabilidades diferenciadas entre comunidades, órganos colegiados y autoridades, así como acuerdos revisables que trasciendan los periodos directivos.

La pregunta que articula estas páginas es, entonces, cómo convertir el relevo generacional en una oportunidad estratégica para construir un ecosistema institucional de investigación a partir del patrimonio científico acumulado durante cincuenta años. Interesa reconocer qué capacidades pueden conservarse, cuáles conviene transformar, qué nuevas posibilidades deben abrirse y bajo qué condiciones las nuevas generaciones podrán apropiarse críticamente de esa herencia y ampliarla. Las plazas y los mecanismos de

incorporación forman parte de esta estrategia, pero adquieren sentido en la medida en que se articulan con un proyecto científico institucional de largo plazo.

9.2 Cincuenta años de investigación: el patrimonio científico como punto de partida

El patrimonio científico no se limita a publicaciones, tesis o proyectos: comprende competencias metodológicas, recursos, prácticas de formación y relaciones que hacen posible producir nuevos conocimientos. La reconstrucción de la transformación de Escuela a Facultad muestra, en Tirado-Segura (2026), que el fortalecimiento de la planta académica y de las condiciones para investigar formó parte de una orientación institucional de desarrollo. Ese antecedente no determina las decisiones actuales, pero permite examinar su dimensión de largo plazo.

9.2.1 La herencia científica como construcción colectiva

Una comunidad conserva capacidades cuando las nuevas generaciones pueden acceder críticamente a métodos, conocimientos y experiencias compartidos. Preservar documentos y equipos es importante, aunque insuficiente si faltan oportunidades para investigar y colaborar. Por ello, la herencia científica debe reconocerse como una construcción colectiva, susceptible de continuidad y revisión, y no como la propiedad de una trayectoria personal ni como un inventario estático de productos.

9.2.2 Investigar para formar: el patrimonio científico como experiencia intergeneracional

El Proyecto Troncal permite reconocer un patrimonio formativo: investigar podía formar parte del aprendizaje disciplinario y no solo constituir su resultado posterior. En la reconstrucción de Silva-Rodríguez y Guarneros-Reyes (2026a), su relevancia reside en la vinculación entre producción de conocimiento y formación de estudiantes capaces de preguntar, contrastar e interpretar. La transmisión intergeneracional no exige repetir intactos los métodos recibidos, sino disponer de condiciones para revisarlos y transformarlos.

Otras experiencias amplían esa relación entre formación y continuidad. El Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano transitó hacia el Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano (GIAH), trayectoria en la que Moreno-Rodríguez y Cortés-Moreno (2026) rela-

cionan investigación, docencia y colaboración sostenidas durante cuatro décadas. En el Laboratorio SICODIME, la experiencia que reconstruye Camacho-Miranda (2026) enlaza análisis conductual aplicado, simulación de liderazgo y trabajo en equipo, formación y trabajo comunitario mediante el Taller ENLACE. Ambas muestras que el patrimonio también vive en prácticas colectivas que pueden evolucionar con sus integrantes.

La política de relevo puede aprovecharse para sostener proyectos, tutorías, recursos y espacios donde el aprendizaje científico continúe antes y después de las jubilaciones. Cada incorporación representa una oportunidad para conectar capacidades cognoscitivas, metodológicas, formativas y organizativas, de modo que las nuevas generaciones puedan investigar con autonomía y, al mismo tiempo, participar en comunidades capaces de aprender de su propia trayectoria.

El punto común de estas trayectorias no consiste en que hayan empleado los mismos procedimientos. Cada una articula formación y producción científica de manera distinta y permite distinguir lo transmisible de lo que debe revisarse según los nuevos problemas. Una política institucional debe reconocer esa variedad: sostener capacidades no significa uniformar las experiencias formativas ni obligar a que un programa se perpetúe bajo el nombre y la organización de sus primeras etapas. Significa evitar que la formación dependa exclusivamente de quienes iniciaron una experiencia.

9.2.3 Las comunidades de pensamiento: la herencia intelectual que se construye mediante el diálogo

Los espacios colectivos de discusión constituyen una forma de patrimonio menos visible en los indicadores de productividad. El Seminario de Epistemología de la Psicología, reconstruido por González-Vera et al. (2026), ilustra la continuidad de una comunidad que examina supuestos, criterios de evidencia y límites explicativos mediante lectura y diálogo. Su legado no consiste en conservar inalteradas las discusiones iniciales, sino en mantener abiertas las condiciones para que otras generaciones las cuestionen.

Las posibilidades de participación no son iguales para todos los investigadores: las desigualdades en capacidad científica estudiadas por Goyes y Skilbrei (2024) invitan a considerar qué apoyos permiten sostener comunidades de pensamiento. Reconocer seminarios y otros espacios críticos dentro del ecosistema exige cuidar su

autonomía intelectual, su apertura formativa y la disponibilidad de tiempo y condiciones para deliberar.

9.2.4 La diversidad del patrimonio científico: trayectorias, capacidades y posibilidades de transformación

El patrimonio de Psicología es plural. La reconstrucción de Silva-Rodríguez y Guarneros-Reyes (2026b) reúne investigación básica, educación, salud y bienestar social, gestión organizacional, psicometría, psicología digital, ética y ciencia abierta, entre otros campos. La enumeración no demuestra que todas las líneas hayan disfrutado de igual continuidad o apoyo; muestra que ninguna tradición particular agota la historia científica de la carrera.

La cultura de investigación se cultiva y renueva, como examina Fussy (2026); reconocer una herencia implica, por tanto, distinguir las capacidades que conviene sostener, las que requieren transformación y las preguntas que todavía no cuentan con condiciones suficientes para desarrollarse. Este horizonte dinámico debe construirse con evidencia específica de cada carrera, unidad y posgrado: la historia documentada de Psicología ofrece un punto de partida, no un diagnóstico general de toda la FES Iztacala.

Una política de continuidad no puede inferir la pertinencia científica de una línea únicamente por su antigüedad ni descartar la memoria de un campo por haber cambiado sus condiciones de trabajo. El examen de capacidades debe reconocer qué preguntas siguen abiertas, qué recursos pueden reutilizarse y qué competencias podrían aportar a problemas distintos. Este criterio evita que la historia funcione como un mandato de reproducción o que la innovación se convierta en un argumento para desatender los aprendizajes acumulados.

9.2.5 De la trayectoria de Psicología a la responsabilidad institucional

Las experiencias descritas revelan un patrimonio con dimensiones institucionales, formativas, reflexivas y disciplinarias. Las decisiones reconstruidas por Tirado-Segura (2026) ayudan a pensar las condiciones de producción; la relación entre aprendizaje e investigación descrita por Silva-Rodríguez y Guarneros-Reyes (2026a) muestra su continuidad formativa; el seminario documentado por González-Vera et al. (2026) recupera la discusión crítica, mientras la diversidad examinada por Silva-Rodríguez y Guarneros-Reyes (2026b) impide re-

ducir la herencia a una sola línea. A estas experiencias se suman las trayectorias del aprendizaje humano y de la investigación vinculada con la comunidad.

Las actividades formales e informales de intercambio de conocimiento pueden interactuar, según el análisis universitario de Zhou y Baines (2024), pero esa comparación no autoriza a generalizar automáticamente el caso de Psicología al conjunto de Iztacala. La responsabilidad compartida comienza por reconocer, con fuentes propias, las capacidades de cada comunidad y las posibilidades que abre su renovación. Una vacante puede ser el detonante administrativo de una incorporación; el verdadero potencial del relevo reside en convertir esa coyuntura en una oportunidad para fortalecer relaciones, proyectos y capacidades institucionales.

9.3 El relevo generacional como escenario de oportunidad: continuidad, renovación y nuevos horizontes

La jubilación pone fin a una relación laboral; el relevo científico, en cambio, abre un proceso de continuidad, transformación y creación de conocimientos, proyectos y comunidades. No existe una correspondencia necesaria entre la persona que se retira, una plaza futura y una capacidad supuestamente perdida. Precisamente por ello, el relevo puede entenderse como una oportunidad para examinar qué capacidades dependen de comunidades consolidadas, cuáles requieren apoyo y qué nuevos vínculos conviene construir. Los problemas contemporáneos de supervisión doctoral estudiados por Thomas et al. (2024) permiten distinguir las relaciones formativas concretas de una simple sucesión de puestos.

9.3.1 La jubilación como transición laboral y el relevo como oportunidad científica

Una comunidad con investigadores, recursos y proyectos compartidos puede mantener sus actividades tras una jubilación; otra, cuyo trabajo dependa de conocimientos concentrados en una sola persona, puede necesitar apoyo especial. Las prácticas de mentoría relacionadas con los resultados de estudiantes doctorales, examinadas por Debray et al. (2024), refuerzan la importancia de atender esas diferencias. Desde esta perspectiva, cada transición puede utilizarse para re-

conocer fortalezas, anticipar riesgos de continuidad y diseñar nuevas formas de colaboración y formación.

Planear el relevo antes de que se concrete una jubilación permite reconocer proyectos en curso, responsabilidades compartidas y necesidades de formación. Esa planificación debe respetar los tiempos y derechos de los académicos-investigadores, además de las condiciones normativas de cada incorporación. Su propósito es aprovechar la transición para construir conocimiento institucional sobre las capacidades existentes y convertirlo en insumo de decisiones prospectivas.

9.3.2 Continuidad científica y formación de nuevas generaciones

La continuidad científica se prepara mediante la formación sostenida de investigadores. La experiencia del Proyecto Troncal, presentada por Silva-Rodríguez y Guarneros-Reyes (2026a), y el diálogo crítico recuperado en el Seminario de Epistemología por González-Vera et al. (2026) muestran dos dimensiones complementarias:

- aprender a investigar
- y examinar los fundamentos del conocimiento.

El relevo generacional ofrece la oportunidad de enlazar estas experiencias con nuevas trayectorias antes de que cualquier transición laboral obligue a improvisar soluciones.

Un modelo de sucesión académica como el de López Hernández (2024) permite pensar la planificación del relevo sin identificarla con la reproducción de perfiles. En la formación doctoral, Wang et al. (2023) distinguen el apoyo de supervisores y pares, relaciones que se concretan en tesis, proyectos compartidos y tutorías. El reto institucional consiste en convertir esas relaciones en condiciones estables que permitan a las nuevas generaciones incorporarse a comunidades científicas y, al mismo tiempo, renovarlas.

Las condiciones de trabajo y desarrollo profesional de investigadores jóvenes importan tanto como su formación inicial; los factores estudiados por Stratford et al. (2024) recuerdan que la renovación requiere recursos, tiempo y posibilidades de colaboración. Si se concibe como oportunidad institucional, el relevo debe acompañar la incorporación de talento con condiciones que permitan a los nuevos académicos construir agendas propias y participar en proyectos colectivos de largo alcance.

9.3.3 Renovar sin reproducir, transformar sin perder la herencia

Conservar no significa reproducir indefinidamente métodos, preguntas y perfiles. La diversidad histórica registrada por Silva-Rodríguez y Guarneros-Reyes (2026b) ofrece una base desde la cual revisar supuestos, incorporar herramientas pertinentes y abordar problemas distintos. Tampoco la novedad justifica abandonar capacidades que aún permiten investigar y formar nuevas generaciones.

El fortalecimiento de la cultura científica entre investigadores en etapas iniciales, discutido por Chisholm y Finelli (2023), ofrece una perspectiva para relacionar continuidad y transformación. *Es indispensable decidir qué capacidades requieren fortalecimiento, cuáles pueden reorganizarse y qué proyectos necesitan abrirse, con independencia de que reproduzcan o no las agendas de quienes se retiran.*

Las trayectorias académicas se desarrollan dentro de condiciones institucionales, como subrayan Yin y Mu (2023); por ello, la renovación no puede descansar únicamente en iniciativas personales. La relación entre generaciones constituye una oportunidad para reinterpretar la herencia científica, combinar experiencia acumulada con nuevas perspectivas y evitar la falsa alternativa entre conservar todo o empezar desde cero.

9.3.4 El relevo generacional como oportunidad y responsabilidad institucional compartida

Las transiciones de investigadores al inicio de su trayectoria, examinadas por Larsen y Brandenburg (2023), muestran que el desarrollo académico exige apoyos que rebasan la relación entre quien se jubila y quien ingresa. Corresponde a la institución aprovechar el relevo para reconocer capacidades, promover formación y conectar nuevas trayectorias con necesidades científicas fundamentadas de cada carrera, unidad y posgrado.

La revisión de transiciones académicas en medicina de Buer et al. (2024) permite considerar el relevo como un proceso de trayectoria y no como reemplazo mecánico de un perfil. Las comunidades identifican capacidades y posibilidades; las instancias colegiadas participan conforme a sus atribuciones; las autoridades toman las decisiones que les corresponden. La oportunidad se vuelve institucional cuando estas responsabilida-

des convergen en un proyecto de desarrollo científico susceptible de continuidad y revisión.

9.4 El relevo generacional como oportunidad para articular capacidades y desarrollo científico

La renovación de la planta académica incide en las capacidades que la Facultad podrá sostener, transformar y crear. Las plazas y los procedimientos de incorporación son instrumentos administrativos indispensables, pero su valor estratégico aparece cuando se articulan con una visión de desarrollo científico. Conviene distinguir la definición institucional de las capacidades que se busca fortalecer de la evaluación normativa de las personas que podrían incorporarse.

- La primera orienta la oportunidad de desarrollo;
- la segunda garantiza la valoración individual conforme a las reglas aplicables.

La articulación de ambos momentos permite que la incorporación de nuevos académicos contribuya a una estrategia de construcción de capacidades y no permanezca como un procedimiento aislado de contratación.

9.4.1 La renovación de la planta académica como oportunidad para orientar capacidades futuras

Las administraciones tienen atribuciones y periodos limitados, mientras que las capacidades científicas necesitan décadas para consolidarse. En la reconstrucción histórica de Tirado-Segura (2026), decisiones de fortalecimiento académico e infraestructura contribuyeron al proceso de transformación de Escuela a Facultad. Ese antecedente muestra que las coyunturas institucionales pueden convertirse en oportunidades de desarrollo cuando las decisiones presentes se vinculan con objetivos compartidos que sobreviven a una gestión.

La cuestión institucional no consiste solamente en decidir el destino administrativo de las plazas, sino en aprovechar cada incorporación para fortalecer el proyecto científico de la Facultad. Esta perspectiva permite examinar de qué manera una nueva trayectoria puede conservar capacidades relevantes, promover su transformación, abrir horizontes inéditos o crear vínculos entre comunidades que antes operaban separadamente.

La incorporación de un perfil afecta simultáneamente oportunidades formativas, continuidad de proyectos y disposición futura de recursos. Una fundamentación

previa debería explicar qué capacidad se busca desarrollar, con qué comunidades podría articularse y qué condiciones tendría que construir la Facultad para hacerla viable. Así, el relevo deja de percibirse como una suma de sustituciones y se convierte en un momento para imaginar configuraciones científicas nuevas.

9.4.2 El Plan de Desarrollo Institucional y la oportunidad de incorporar explícitamente la dimensión generacional

Los instrumentos institucionales de planeación ofrecen el marco más adecuado para convertir el relevo generacional en una oportunidad de desarrollo científico. Permiten establecer prioridades, formular objetivos y organizar las acciones mediante las cuales la institución orienta sus actividades académicas durante un periodo determinado. Su relevancia para el relevo reside en la posibilidad de conectar las incorporaciones presentes con las capacidades que se pretende conservar, transformar y crear a lo largo del tiempo.

En el caso de la FES Iztacala, el Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028 (FES Iztacala, 2024) de la Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga constituye el instrumento rector de sus actividades académico-administrativas. La revisión de su apartado dedicado a la investigación permitió identificar tres ámbitos principales de actuación: la consolidación de las capacidades de investigación, Publicaciones Electrónicas Iztacala y la divulgación de la ciencia y la cultura. Las acciones e indicadores establecidos en estos ámbitos se relacionan con el fortalecimiento de la actividad científica, la producción y difusión de sus resultados y la promoción de la cultura académica.

Estos propósitos constituyen componentes relevantes del desarrollo científico y ofrecen una base desde la cual incorporar explícitamente la dimensión generacional. El relevo puede añadir a la planeación una pregunta prospectiva:

- cómo utilizar la renovación de la planta académica para enlazar proyectos, infraestructura, publicaciones, colaboración y formación de nuevas generaciones dentro de un ecosistema coherente.
- De este modo, las acciones de una gestión pueden convertirse en parte de una estrategia acumulativa que trascienda periodos administrativos.

En los apartados examinados del Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028 (FES Iztacala, 2024) no se

identificó un proyecto específico que formule el relevo generacional como oportunidad para construir y renovar el ecosistema de investigación. Esta ausencia abre un espacio de desarrollo institucional. El antecedente más antiguo localizado en el Plan de Desarrollo Académico Institucional 2008-2012 –en la administración del Dr. Sergio Cházaro Olvera–, se reconoce la necesidad de formar cuadros académicos de relevo para renovar recursos humanos sin detrimento de la calidad institucional. Ese principio puede hoy ampliarse:

- no solo preparar sustituciones, sino aprovechar la transición generacional para articular capacidades y proyectar nuevas líneas de investigación.

Este antecedente muestra que la preocupación por el relevo ya formaba parte de la planeación institucional. El desafío actual consiste en transformarla en una oportunidad más amplia: convertir la renovación de la planta académica en un proceso deliberado de construcción científica que vincule memoria, formación, infraestructura, comunidades y horizontes emergentes.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028 (FES Iztacala, 2024) no se encontró una formulación explícita que desarrolle esta dimensión. Ello no implica ausencia de criterios en las decisiones de incorporación; indica que existe la posibilidad de hacer visible y programable la relación entre relevo generacional y construcción del ecosistema de investigación.

Las percepciones de docentes y administradores sobre planeación estratégica estudiadas por Graves y Erickson (2024) ayudan a formular una pregunta prospectiva para Iztacala: ¿cómo puede el instrumento rector de gestión incorporar el relevo generacional como una oportunidad de desarrollo científico de largo plazo? Plantear así la cuestión desplaza el énfasis desde la cobertura de necesidades inmediatas hacia la creación deliberada de capacidades futuras.

Es importante precisar que la revisión documental no permite inferir que las autoridades adopten decisiones sin criterios académicos ni excluye la existencia de documentos complementarios. El punto es distinto: la intervención directiva en las prioridades de incorporación puede adquirir mayor alcance si se vincula explícitamente con una estrategia que utilice la renovación generacional para conservar, transformar y ampliar las capacidades científicas de la Facultad.

Los criterios empleados para resolver incorporaciones particulares pueden convertirse en componentes de una política de largo plazo cuando se articulan con el patrimonio acumulado y con los objetivos científicos de las próximas décadas. La oportunidad reside en transformar decisiones dispersas en aprendizaje institucional y en hacer de cada proceso de renovación una pieza de una arquitectura científica compartida.

La cuestión central es, por tanto, cómo integrar las decisiones de incorporación en un proyecto académico capaz de reconocer capacidades existentes, identificar oportunidades de renovación y construir condiciones para nuevas trayectorias. Una incorporación puede iniciar líneas, transformar comunidades o abrir posibilidades de colaboración cuyo desarrollo requerirá continuidad durante periodos prolongados.

La continuidad institucional no significa reproducir de manera inalterada las prioridades de administraciones anteriores. Significa aprovechar el conocimiento acumulado para revisar el proyecto científico con argumentos, evidencia y deliberación. De este modo, cada generación directiva puede contribuir a una estrategia común y, al mismo tiempo, introducir innovaciones justificadas.

Para hacer visible esta oportunidad convendría que la planeación identificara capacidades, riesgos de continuidad, necesidades formativas, áreas emergentes y responsabilidades de seguimiento. Esta dimensión complementaría los objetivos de publicaciones y divulgación ya existentes al preguntar qué comunidades harán posible la investigación futura, cómo se integrarán nuevos perfiles y qué condiciones favorecerán su articulación con el ecosistema.

9.4.3 Jubilaciones y SIJA como oportunidades complementarias para fortalecer el ecosistema de investigación

La renovación de la planta académica puede producirse mediante vacantes derivadas de jubilaciones y mecanismos universitarios como el SIJA. Más que tratarlos únicamente como vías de incorporación, conviene reconocerlos como oportunidades complementarias para fortalecer capacidades existentes, abrir campos emergentes y favorecer nuevas relaciones entre generaciones, disciplinas y comunidades.

Para aprovechar cada incorporación deben articularse dos momentos: la definición de las capacidades cien-

tíficas que se busca desarrollar y la evaluación de la persona que, en su caso, ocupará la plaza conforme a los procedimientos universitarios. La primera convierte la incorporación en una oportunidad institucional; la segunda garantiza su resolución normativa.

Si se busca fortalecer una línea existente, la oportunidad consiste en identificar qué capacidad merece continuidad y cómo puede renovarse. Si se propone un campo emergente, la pregunta es qué problemas justifican su construcción, con qué comunidades podría dialogar y qué apoyos permitirán consolidarlo.

Una plaza disponible por jubilación puede convertirse así en un punto de activación para revisar necesidades, reconocer recursos y abrir nuevas articulaciones. Esto no exige reproducir el perfil anterior:

- *permite valorar cómo la experiencia acumulada puede enlazarse con las preguntas y capacidades que la Facultad necesita construir.*

La oportunidad generacional también puede aprovecharse mediante acciones que no implican necesariamente una plaza nueva:

- *reorganizar tareas de un equipo,*
- *habilitar formación metodológica,*
- *facilitar el uso compartido de recursos,*
- *fortalecer redes*
- *o integrar estudiantes a proyectos de investigación.*

Estas alternativas amplían el significado del relevo:

- *muestran que construir capacidades no depende exclusivamente de contratar, sino de configurar condiciones institucionales en las que las incorporaciones, los recursos y las comunidades puedan potenciarse mutuamente.*

El criterio rector es la creación de capacidad científica.

9.4.4 De la decisión administrativa a la construcción compartida de la oportunidad generacional

Aprovechar el relevo requiere colaboración sin confundir responsabilidades.

- *Las comunidades científicas conocen sus recursos, trayectorias y posibilidades de desarrollo;*
- *los órganos colegiados participan, conforme a sus competencias, en la discusión y valoración académica;*
- *las autoridades ejercen las atribuciones decisorias correspondientes.*

La oportunidad institucional surge cuando estas funciones convergen en una visión compartida de desarrollo científico.

La participación debe comenzar en la identificación de oportunidades y prioridades, no limitarse al momento final de una incorporación. Esto permite que las decisiones se nutran del conocimiento de las comunidades y, al mismo tiempo, respondan a una perspectiva de conjunto.

La deliberación no consiste en repartir recursos entre áreas ni en imponer una agenda uniforme. Su función es reconocer, con información compartida;

- *qué capacidades pueden fortalecerse mediante el relevo,*
- *qué relaciones nuevas conviene promover*
- *y cómo las distintas comunidades pueden contribuir al ecosistema institucional.*

Documentar los acuerdos convierte la oportunidad generacional en memoria institucional y permite que el proyecto científico trascienda la permanencia temporal de quienes lo promueven.

9.4.5 Identificar capacidades para aprovechar la renovación generacional

El punto de partida de una política de relevo orientada al ecosistema son las capacidades existentes y las posibilidades de desarrollo que abre su renovación. Una plaza es un recurso administrativo; una capacidad integra conocimientos, métodos, equipos, recursos, formación y relaciones de trabajo. La oportunidad consiste en reconocer cómo estos elementos pueden reorganizarse, conectarse y ampliarse a partir de la incorporación de nuevas generaciones.

Por ello, la identificación institucional debe reconocer comunidades, recursos y procesos formativos, además de productos e indicadores de actividad. Algunas comunidades podrán sostener sus proyectos tras una jubilación; otras encontrarán en el relevo la posibilidad de fortalecer capacidades, crear vínculos o desarrollar campos que antes no contaban con condiciones suficientes.

La planeación debe comparar alternativas según las condiciones de cada campo y las posibilidades reales de apoyo institucional, procurando que la renovación generacional amplíe la capacidad colectiva de investigar.

9.4.6 Hacia un proyecto institucional de desarrollo científico que convierta el relevo en oportunidad

El proyecto de desarrollo científico debe reunir información sobre capacidades, necesidades y horizontes de investigación sin fijar para siempre las agendas académicas. Su función es ofrecer un marco desde el cual el relevo generacional pueda convertirse en oportunidad para conservar lo valioso, transformar lo que requiere renovación y construir capacidades donde existan problemas emergentes.

Su construcción exige:

- *deliberación colegiada,*
- *criterios públicos de pertinencia,*
- *compromisos de recursos*
- *y evaluación periódica.*

Estos elementos permiten que la oportunidad generacional se traduzca en decisiones sostenibles y no dependa únicamente de coyunturas administrativas.

La transparencia significa explicar la relación entre una necesidad científica, la capacidad que se pretende desarrollar, el perfil propuesto y el horizonte institucional al que contribuye. Así, la fundamentación de las incorporaciones se convierte también en una forma de aprendizaje colectivo.

Un proyecto de largo plazo ofrece continuidad a las decisiones de varias administraciones y, a la vez, procedimientos para revisarlas cuando cambian los problemas de investigación. Esa combinación de continuidad y flexibilidad es precisamente la que permite aprovechar el relevo como oportunidad de transformación.

9.4.7 Convertir el relevo generacional en una oportunidad para construir el futuro científico

La renovación de la planta académica puede entenderse como una oportunidad para construir capacidades futuras. La discusión sobre criterios poco visibles en evaluaciones académicas de Ross-Hellauer et al. (2024) aporta un referente para solicitar fundamentación explícita, sin afirmar por ello que las plazas de Iztacala se asignen sin criterios. El material institucional examinado muestra un espacio de oportunidad:

- *hacer explícita la manera en que el relevo científico puede contribuir al proyecto institucional de largo plazo.*

El futuro de la investigación puede fortalecerse cuando la potestad directiva, la deliberación colegiada y la

renovación generacional se articulan dentro de una visión revisable entre gestiones.

Conservar, transformar y ampliar el patrimonio científico son, en este marco, tres maneras complementarias de aprovechar el relevo para construir el ecosistema institucional de investigación.

9.5 Aprovechar el relevo generacional: criterios académicos, transparencia y deliberación colegiada

Una administración universitaria responde por acciones en un periodo determinado; consolidar líneas, formar investigadores y renovar infraestructura demanda temporalidades más extensas. El relevo generacional ofrece un punto de encuentro entre ambas escalas: permite que decisiones inmediatas de incorporación se vinculen con objetivos compartidos y revisables de desarrollo científico.

La continuidad no significa inmovilidad. Un cambio de prioridades puede ser pertinente si se apoya en información, evaluación y deliberación. La oportunidad consiste en que carreras, unidades y posgrados participen en la formulación del horizonte institucional y reconozcan qué posibilidades de renovación pueden abrirse mediante nuevas generaciones, respetando las diferencias disciplinarias y las atribuciones universitarias de cada instancia.

9.5.1 Reconocer las capacidades científicas para orientar la oportunidad de renovación

Identificar las capacidades científicas exige examinar conocimientos, líneas, equipos, laboratorios, métodos, formación, redes y organización, además de publicaciones e indicadores. Este diagnóstico no busca elaborar un inventario defensivo de lo existente, sino reconocer qué elementos pueden convertirse en plataformas para nuevas trayectorias y qué condiciones hacen falta para que la renovación generacional produzca desarrollo científico.

La diversidad disciplinaria impide usar un solo indicador como medida suficiente para todas las comunidades. El patrimonio constituye el punto de partida de la oportunidad, pero no determina automáticamente las prioridades de incorporación ni obliga a conservar todas las líneas como fueron formuladas originalmente.

Su función es ofrecer recursos, preguntas y aprendizajes desde los cuales construir nuevas capacidades.

El diagnóstico debe registrar también lo que una comunidad necesita para sostener su trabajo y no figura en listados tradicionales: redes de colaboración, transmisión de prácticas especializadas y oportunidades de participación estudiantil. Al reconocer estas dimensiones, se pueden evitar dos errores opuestos:

- asumir que todo proyecto depende exclusivamente de su fundador,
- o suponer que un laboratorio o una publicación garantizan por sí solos la continuidad de una comunidad.

Las conclusiones del diagnóstico deben ser revisables y estar abiertas a la interpretación de los propios campos.

9.5.2 La deliberación colegiada como procedimiento para construir oportunidades institucionales

Un diagnóstico identifica capacidades y necesidades; aprovechar el relevo requiere deliberar sobre las oportunidades que pueden construirse a partir de ellas. Las comunidades deben poder fundamentar propuestas para conservar, transformar y ampliar capacidades, y participar desde la definición del problema hasta la revisión de los acuerdos. La deliberación convierte la diversidad de intereses y trayectorias en insumo para un proyecto institucional compartido.

Las propuestas deben contrastarse con la pertinencia científica, las posibilidades de formación, los recursos y las oportunidades de colaboración. Algunas necesidades no podrán atenderse de inmediato; por eso es importante distinguir entre reconocer una oportunidad de desarrollo y disponer en ese momento de los recursos para concretarla. Documentar los acuerdos permite mantener visibles opciones que podrán retomarse posteriormente.

En una discusión colegiada pueden existir prioridades compatibles que compitan por tiempos y recursos limitados. La calidad del procedimiento depende de que se hagan explícitos los fines y las condiciones de cada alternativa, no de presentar como equivalentes propuestas que responden a problemas diferentes. Documentar los argumentos de las decisiones permite revisar sus resultados posteriormente y mantener visibles necesidades que no pudieron atenderse en el momento de la deliberación.

9.5.3 Criterios académicos para orientar las oportunidades de incorporación y renovación

La incorporación de un académico-investigador debe relacionarse con las capacidades institucionales que se busca conservar, transformar o ampliar, mientras que la evaluación de candidaturas individuales corresponde a los procedimientos normativos de ingreso. Los siete criterios siguientes ofrecen un marco flexible para convertir cada incorporación en una oportunidad de construcción científica, no una puntuación automática ni una prelación invariable entre disciplinas.

La aplicación de estos criterios exige argumentar la contribución específica de cada propuesta y reconocer que pueden existir tensiones legítimas entre ellas. Mantener una línea consolidada puede requerir recursos que otra comunidad necesita para desarrollar un campo emergente; una incorporación orientada a formación no necesariamente producirá resultados inmediatos comparables con los de un grupo ya establecido. La deliberación colegiada debe hacer visibles esas diferencias, documentar las razones de cada decisión y evitar que un indicador único se convierta en sustituto del juicio académico.

1. Continuidad de las capacidades científicas relevantes. Debe examinarse qué conocimientos, proyectos, métodos y procesos de formación requieren continuidad y por qué una incorporación contribuiría a sostenerlos. El criterio no exige reproducir el perfil de quien se jubila: pide fundamentar la necesidad de una capacidad que conserve pertinencia científica.
2. Transformación de las capacidades existentes. Una nueva incorporación puede modificar métodos, preguntas y formas de colaboración de capacidades existentes. La transformación debe justificarse por los problemas de investigación que permitirá abordar, no por la mera novedad de una herramienta o la obligación de reemplazar una tradición previa.
3. Apertura de nuevos horizontes de investigación. El desarrollo de un campo emergente requiere explicar su relevancia y las condiciones que permitirán sostenerlo. Una plaza individual no crea por sí sola una capacidad institucional: hacen falta proyectos, formación, infraestructura y posibilidades de articulación con el patrimonio existente.
4. Formación de nuevas generaciones de investigadores. La propuesta debe considerar cómo favo-

recerá tesis, tutorías, aprendizaje metodológico y participación de estudiantes en proyectos. La formación constituye una responsabilidad de las comunidades, no una tarea asignada exclusivamente al personal de nuevo ingreso.

5. Articulación de las comunidades científicas. La articulación puede fortalecer relaciones entre campos cuando las preguntas científicas lo justifiquen. Como muestra el examen de nociones de calidad propias de cada disciplina de Laudel (2024), no es pertinente imponer colaboración interdisciplinaria a toda incorporación ni desconocer la investigación especializada.
6. Viabilidad académica y condiciones institucionales de desarrollo. El perfil previsto debe relacionarse con equipos, tiempos, financiamiento y apoyos disponibles o por construir. La relación entre gobernanza e investigación estudiada por Araya-Castillo y Gorrochategui (2024) ayuda a reconocer que ocupar una plaza no basta si no existen condiciones para realizar el trabajo académico esperado.
7. Contribución al proyecto institucional de desarrollo científico. Toda propuesta debe explicar qué capacidad contribuirá a conservar, transformar o ampliar y cómo esa contribución se relaciona con las prioridades acordadas. No todas las incorporaciones deben alcanzar los mismos fines, pero su fundamentación debe permitir examinar la conexión entre necesidad, perfil y proyecto institucional.

9.5.4 De los criterios académicos a un procedimiento institucional para aprovechar el relevo

El procedimiento debe comenzar con un diagnóstico participativo y traducir las capacidades y oportunidades identificadas en prioridades documentadas. Las disposiciones de gobernanza compartida examinadas por Zhuang et al. (2022) ofrecen un referente para combinar formulación comunitaria, discusión colegiada y ejercicio de atribuciones por las instancias competentes. Las prioridades acordadas orientarían la manera de utilizar la renovación generacional para fortalecer el proyecto científico.

Las métricas responsables, discutidas por Rushforth y Hammarfelt (2023), advierten contra deducir el valor de una incorporación de una cifra aislada. Asimismo, el alineamiento estratégico de Pérez Martínez y Rodríguez Fernández (2020) permite vincular cada decisión con el proyecto científico sin impedir ajustes ante ne-

cesidades emergentes. El perfil requerido debe justificarse desde la oportunidad institucional que se pretende desarrollar, antes de evaluar personas.

9.5.5 *Transparencia y fundamentación académica: hacer visible la oportunidad que se pretende construir*

La transparencia académica exige explicar las necesidades, capacidades y objetivos que fundamentan cada incorporación, sin exponer datos personales protegidos. La selección de una persona puede cumplir los procedimientos aplicables y, al mismo tiempo, formar parte de una narrativa institucional más amplia: qué oportunidad científica se busca abrir, fortalecer o transformar mediante su ingreso.

Las características organizativas pueden influir en las agendas científicas, como examina Santos (2024); por eso incluso las decisiones adoptadas ante circunstancias nuevas deben dejar constancia de sus razones y su relación con el proyecto de largo plazo. Documentar esas razones permite a futuras administraciones evaluar, continuar o revisar las prioridades sin reconstruir las retrospectivamente.

9.5.6 *Evaluar cómo el relevo contribuye al proyecto científico más allá de cada administración*

El seguimiento debe examinar si las incorporaciones han ayudado a sostener comunidades, formar investigadores, renovar métodos, crear campos o establecer nuevas relaciones de colaboración, considerando los plazos propios de cada proyecto. La crítica de Forthmann et al. (2024) a la suma indiscriminada de indicadores bibliométricos recuerda que ninguna cifra agregada sustituye la valoración sustantiva de las capacidades y oportunidades efectivamente construidas.

La revisión de la gobernanza compartida realizada por Raza et al. (2025) aporta un marco para documentar decisiones y someterlas a evaluación colegiada entre administraciones. Una política de largo plazo debe reconocer diferencias disciplinarias y admitir ajustes fundamentados sin convertir la evaluación en una obligación de reproducir prioridades inalterables.

9.5.7 *La construcción colegiada de oportunidades científicas como responsabilidad institucional compartida*

Las prácticas de evaluación responsable en decisiones académicas estudiadas por Rushforth y De Rijcke

(2024) permiten distinguir la valoración sustantiva de las capacidades de la simple contabilización de incorporaciones. Una política colegiada relaciona las capacidades de las comunidades, los criterios públicos y el ejercicio normativo de las autoridades para que la renovación generacional contribuya efectivamente a la construcción del ecosistema.

9.6 **Conservar, transformar y ampliar: tres formas de aprovechar la oportunidad generacional**

Conservar, transformar y ampliar son tres posibilidades complementarias que el relevo generacional puede activar. Una comunidad puede necesitar sostener un método y actualizar sus preguntas; otra, transformar sus herramientas; otra, abrir un campo apoyándose en recursos existentes. La oportunidad no consiste en asignar cada incorporación a una categoría fija, sino en reconocer qué combinación de continuidad e innovación favorece el desarrollo científico.

La herencia de cincuenta años ofrece capacidades desde las cuales avanzar. Las comunidades deben participar en la valoración de su pertinencia y las instancias competentes relacionarla con un proyecto institucional de largo plazo. Así, el relevo puede evitar tanto la reproducción automática del pasado como su sustitución indiscriminada y convertirse en un mecanismo de renovación acumulativa.

9.6.1 *Conservar: asegurar la continuidad de las capacidades científicas construidas*

Conservar significa asegurar las condiciones para que capacidades científicas relevantes continúen produciendo conocimiento. El estudio de las fortalezas disciplinares universitarias de Abramo et al. (2024) permite diferenciar esta responsabilidad de la reproducción de todas las líneas y perfiles existentes. Es necesario identificar comunidades, conocimientos, métodos, instrumentos, archivos y experiencias formativas que requieren continuidad y examinar si están distribuidos o concentrados en ciertas trayectorias.

La preservación de publicaciones, datos y recursos debe respetar autoría, confidencialidad y reglas aplicables, pero no sustituye la formación mediante proyectos, tesis y colaboración. Una comunidad puede sostenerse después de una jubilación gracias a capacidades compartidas; otra puede necesitar reorganiza-

ción, tutorías o una incorporación pertinente. El análisis de las estrategias de supervivencia en el sistema científico de Reyes Elizondo y Kaltenbrunner (2024) ayuda a situar esa continuidad dentro de condiciones institucionales, no solo de esfuerzos individuales.

Aprovechar una incorporación exige valorar de qué manera puede fortalecer una capacidad y qué otras condiciones -recursos, formación, cooperación o infraestructura- deben acompañarla. Conservar no significa mantener las mismas preguntas: significa garantizar que las nuevas generaciones dispongan de medios para formular otras.

La continuidad requiere prestar atención tanto a recursos visibles como a prácticas que rara vez aparecen en los inventarios institucionales: cómo se diseña un proyecto, cómo se calibra un instrumento, cómo se interpreta una evidencia o cómo se acompaña una tesis. Estas capacidades pueden circular mediante trabajo conjunto, archivos metodológicos y tutorías, siempre que existan condiciones de tiempo y organización. No se trata de asignar a las generaciones mayores la obligación exclusiva de transmitir un patrimonio, sino de distribuir institucionalmente oportunidades y responsabilidades para que pueda ser utilizado y cuestionado.

9.6.2 *Transformar: renovar las capacidades científicas sin romper con su trayectoria histórica*

Transformar implica renovar las capacidades acumuladas cuando cambian los problemas, métodos, tecnologías o necesidades sociales. La relación entre generaciones puede facilitar esta tarea si combina experiencia histórica y nuevas perspectivas sin convertirlas en posiciones enfrentadas. La pertinencia de un método o una herramienta se determina por su contribución al problema científico, no por su actualidad aparente.

La interdependencia entre producción e intercambio de conocimiento examinada por Johnston et al. (2025) ofrece un marco para comprender que una línea puede mantener su objeto y revisar procedimientos, crear nuevos vínculos o reorganizar prácticas de formación. No todas las capacidades necesitan modificarse simultáneamente: algunas requieren estabilidad para completar procesos prolongados.

Una política de relevo concebida como oportunidad debe permitir que las comunidades propongan transformaciones fundamentadas y que las nuevas incorpora-

ciones contribuyan a realizarlas. La renovación adquiere continuidad cuando se apoya críticamente en lo acumulado y, al mismo tiempo, reconoce la libertad académica de quienes elaborarán las preguntas siguientes.

9.6.3 *Ampliar: construir nuevas capacidades y horizontes de investigación*

Ampliar significa construir capacidades para investigar problemas aún insuficientemente atendidos y desarrollar nuevos campos o formas pertinentes de colaboración. Su justificación requiere identificar preguntas relevantes, necesidades formativas, perfiles adecuados y recursos para dar continuidad a los proyectos. La presencia de un especialista no constituye, por sí misma, una comunidad científica ni garantiza la consolidación de una línea.

La diversidad de la FES Iztacala puede abrir posibilidades entre disciplinas, sin convertir la interdisciplinariedad en una exigencia universal. Algunos problemas requieren profundización especializada; otros, relaciones entre conocimientos complementarios. Las prioridades de ampliación deben discutirse con las comunidades y no depender exclusivamente de una administración. La herencia acumulada ofrece recursos para construir horizontes que todavía no forman parte del patrimonio institucional.

El criterio de ampliación no equivale a promover una sucesión indefinida de temas de moda. Un campo nuevo requiere continuidad suficiente para consolidar preguntas, aprender de resultados preliminares y formar una comunidad que pueda sostenerse más allá de una incorporación inicial. Del mismo modo, la apertura de relaciones entre campos debe descansar en problemas compartidos y condiciones de cooperación concretas, no en la expectativa de que reunir perfiles distintos producirá automáticamente investigación interdisciplinaria.

9.6.4 *Articular las tres responsabilidades: una política de renovación orientada a construir el ecosistema*

Las tres responsabilidades pueden concurrir en una misma incorporación: conservar un programa, renovar métodos y favorecer nuevas relaciones de investigación. La oportunidad generacional reside precisamente en esa capacidad de combinar continuidad, transformación y apertura de horizontes según las necesidades de cada comunidad.

La deliberación debe documentar alternativas y distinguir prioridades académicas de posibilidades administrativas. Una política estable permite aprovechar distintas coyunturas de incorporación sin depender de decisiones aisladas y mantener articuladas las tres responsabilidades dentro de un proyecto compartido.

9.6.5 De la renovación de la planta académica a la construcción de capacidades institucionales permanentes

Una incorporación puede contribuir al desarrollo de una capacidad colectiva cuando se acompaña de formación, infraestructura, recursos y coordinación. La investigación interdisciplinaria orientada a construir capacidades universitarias que examina Schmidt (2022) permite ampliar el enfoque desde el perfil individual hacia las relaciones que hacen posible investigar.

La Facultad necesita reconocer qué recursos y comunidades pueden articularse sin disolver sus diferencias disciplinarias ni centralizar todas las agendas. La finalidad es pasar de incorporaciones aisladas a condiciones institucionales permanentes para que conocimientos y prácticas puedan continuar, renovarse y generar nuevas investigaciones. Ese horizonte corresponde a la construcción de un ecosistema institucional de investigación.

9.7 Lineamientos para convertir el relevo generacional en una oportunidad de construcción del ecosistema institucional de investigación

El capítulo anterior estableció las condiciones generales para construir un ecosistema institucional de investigación. El desafío específico aquí es aprovechar la renovación de la planta académica como una oportunidad para acelerar esa construcción: conectar generaciones, fortalecer comunidades, recuperar patrimonio, crear capacidades y abrir nuevos campos de investigación.

Los lineamientos siguientes traducen los principios del ecosistema al escenario del relevo generacional: diagnóstico de capacidades, definición colegiada de oportunidades y prioridades, fundamentación académica de las incorporaciones, integración de nuevos

investigadores, transparencia, seguimiento y continuidad entre administraciones.

9.7.1 Primer lineamiento. Vincular explícitamente la oportunidad generacional con el proyecto institucional de desarrollo científico

La política de relevo generacional no necesita construir un proyecto paralelo al de la Facultad. Su función consiste en convertir la renovación académica en una vía para realizar ese proyecto. Cada incorporación debería poder relacionarse con las capacidades que la institución pretende conservar, transformar o ampliar y con las relaciones, recursos y comunidades necesarias para desarrollarlas.

La planeación estratégica universitaria examinada por Lu et al. (2024) permite subrayar que formulación, recursos y ejecución deben guardar coherencia. De este modo, la renovación generacional puede integrarse a una programación académica prospectiva: cuando surge una oportunidad de incorporación, la institución dispone ya de un horizonte de capacidades y conexiones que desea fortalecer.

9.7.2 Segundo lineamiento. Construir un diagnóstico institucional de las capacidades científicas y sus necesidades de renovación

La formulación de prioridades requiere un diagnóstico sistemático de las capacidades de investigación de la Facultad. Debe partir de conocimientos, líneas, recursos metodológicos, experiencias formativas, infraestructura, comunidades y relaciones de colaboración, no exclusivamente de las plazas disponibles ni de las trayectorias de quienes podrían jubilarse.

El diagnóstico debe identificar qué comunidades pueden sostener sus proyectos con las capacidades actuales, cuáles requieren fortalecimiento y qué campos ofrecen posibilidades de transformación o ampliación. También debe distinguir necesidades que se resuelven mediante incorporación de personal de aquellas que exigen formación, reorganización, infraestructura o colaboración.

La reconstrucción individual de todas las jubilaciones no es condición indispensable para comenzar. La Facultad puede reconocer prospectivamente sus capacidades y necesidades, incorporar la información administrativa disponible y actualizar el diagnóstico de

manera periódica con participación de carreras, unidades y posgrados.

9.7.3 Tercer lineamiento. Establecer un procedimiento colegiado para definir oportunidades y prioridades de renovación académica

El diagnóstico no determina automáticamente las prioridades. La diversidad de necesidades y la disponibilidad limitada de recursos exigen procedimientos mediante los cuales las comunidades puedan proponer, contrastar y fundamentar oportunidades de desarrollo. La definición de prioridades relaciona necesidades particulares con el proyecto científico de conjunto.

El procedimiento debe comenzar con propuestas sustentadas de las comunidades sobre las capacidades que requieren continuidad, fortalecimiento o transformación y sobre nuevos campos cuyo desarrollo consideran pertinente. Deben valorarse desde una perspectiva institucional, considerando diversidad disciplinaria, condiciones de los campos y posibilidades de colaboración. No se trata de establecer una distribución proporcional de plazas, sino de identificar necesidades y construir prioridades mediante argumentos explícitos.

Las oportunidades reconocidas deben distinguirse de las posibilidades efectivas de atenderlas en el corto plazo. Una capacidad que requiere fortalecimiento puede permanecer como prioridad aun cuando no exista una incorporación inmediata. Los acuerdos deberían documentarse en una programación susceptible de revisión conforme cambien las condiciones científicas e institucionales.

9.7.4 Cuarto lineamiento. Vincular las incorporaciones con las capacidades científicas que se pretende desarrollar

Newman (2025) examina los mecanismos de gestión e incentivo del impacto de la investigación; su trabajo invita a distinguir las prioridades institucionales que justifican un área de incorporación de la evaluación de la persona que habrá de ocupar una plaza. Esta distinción permite que la incorporación sea tratada como una oportunidad de desarrollo de capacidades y no únicamente como un procedimiento de selección.

Cada incorporación de un académico-investigador debería contar con una justificación que identifique la capacidad científica que se pretende fortalecer, la oportunidad que abre y su relación con el proyecto institucional. Puede buscar continuidad de una línea,

transformación de capacidades existentes, desarrollo de un campo nuevo, fortalecimiento de la formación o nuevas posibilidades de colaboración. No se exige que una incorporación atienda simultáneamente todos estos propósitos, sino que haga explícita su contribución esperada al ecosistema.

La definición del perfil requerido debe derivarse de las capacidades y funciones previstas, no construirse exclusivamente a partir de una persona disponible. Esto importa especialmente en procesos vinculados con jubilaciones: la renovación ofrece la oportunidad de reconocer el patrimonio construido y decidir cómo puede dialogar con perfiles, métodos y preguntas nuevas. Lo mismo debe considerarse para las incorporaciones mediante el SIJA, atendiendo su normativa.

La cuestión decisiva es establecer qué oportunidad científica se pretende desarrollar mediante una incorporación y cómo esa oportunidad contribuirá al proyecto institucional de investigación.

9.7.5 Quinto lineamiento. Convertir cada incorporación en una ruta de integración, formación y colaboración

La política de relevo no concluye con la ocupación de una plaza. La oportunidad se concreta cuando cada incorporación se acompaña de una ruta de integración científica coherente con la capacidad que se busca desarrollar: acceso a infraestructura, inserción en comunidades y redes, oportunidades de colaboración, participación en formación estudiantil y condiciones para desarrollar una agenda propia.

Esta integración no significa imponer al nuevo académico la reproducción de una línea precedente. Significa crear condiciones para que conozca el patrimonio disponible, dialogue con las capacidades existentes y pueda transformarlas o ampliar sus horizontes desde su propia trayectoria científica. De este modo, la renovación generacional se convierte en un mecanismo de construcción de capacidades colectivas.

9.7.6 Sexto lineamiento. Establecer mecanismos de transparencia, documentación y seguimiento de las decisiones

Atvars y Knobel (2024) analizan las relaciones entre gobernanza, gestión estratégica y gobierno universitario; esa perspectiva aporta elementos para que las decisiones de incorporación puedan documentarse y

examinarse más allá del periodo en que se adoptaron. Registrar qué oportunidad científica se buscaba construir permite valorar posteriormente sus resultados y aprender de la experiencia.

La transparencia no debe limitarse a informar plazas asignadas o procedimientos administrativos. Debe documentar las capacidades identificadas, las oportunidades priorizadas, los acuerdos académicos correspondientes y las razones que fundamentan las incorporaciones.

Esto debe realizarse conforme a las disposiciones aplicables, respetando la protección de datos personales y la confidencialidad. No se trata de divulgar información individual protegida, sino de hacer explícitas las razones institucionales de las prioridades y los perfiles requeridos.

La documentación diferencia la potestad de decidir de la responsabilidad de fundamentar y aprender. También permite a las siguientes administraciones comprender qué oportunidades se pretendía desarrollar, evaluar las condiciones construidas y decidir si conviene continuarlas, transformarlas o sustituirlas.

La transparencia, la documentación y el seguimiento construyen una memoria institucional de la renovación científica. Esa memoria es indispensable para que el relevo generacional produzca aprendizaje acumulativo y contribuya a la formación del ecosistema.

9.7.7 Séptimo lineamiento. Evaluar las capacidades y oportunidades generadas por el relevo

La política requiere mecanismos para examinar su contribución al desarrollo científico de la FES Iztacala. La evaluación no debe limitarse al número de plazas ocupadas ni a la productividad individual, sino considerar las capacidades, relaciones y oportunidades que se buscaba conservar, transformar o desarrollar y las condiciones que se han construido para hacerlo.

Öztürk y Taşkın (2024) analizan los problemas asociados con los sistemas de evaluación basados en métricas; su trabajo permite recordar que las contribuciones de una incorporación deben examinarse en proyectos, formación, recursos metodológicos y colaboración, sin aplicar indicadores uniformes al margen de cada campo. Es necesario reconocer que distintas incorporaciones y campos requieren temporalidades diferentes:—un área emergente puede comenzar por construir equipos e infraestructura,—mientras una co-

munidad consolidada puede ampliar su formación y desarrollar proyectos de mayor alcance.

Su valoración debe responder a los propósitos particulares de cada campo.—La evaluación de la continuidad debe examinar si las capacidades relevantes mantienen condiciones para desarrollarse y formar nuevas generaciones.—La de transformación, si se abren nuevas preguntas y metodologías pertinentes y nuevas formas de colaboración.—La de ampliación, si se construyen campos, capacidades y relaciones que antes no existían o se encontraban insuficientemente desarrollados.

No se exige a todas las incorporaciones iguales resultados en las tres dimensiones.

La evaluación debe reconocer también condiciones institucionales que limiten el desarrollo de capacidades: infraestructura, colaboración, recursos y organización. No sería adecuado atribuir automáticamente las dificultades a las características individuales de quienes ingresan sin considerar las condiciones necesarias para realizar los proyectos previstos. Los resultados del seguimiento deben permitir revisar prioridades y mecanismos de apoyo y construir aprendizaje institucional.

9.7.8 Octavo lineamiento. Preservar la trazabilidad de las oportunidades y decisiones de renovación académica

La continuidad interadministrativa de la política de relevo requiere conservar la trazabilidad de sus decisiones: qué capacidad u oportunidad fue identificada, qué prioridad se acordó, qué perfil se justificó, mediante qué modalidad se realizó la incorporación y qué resultados colectivos se esperaba favorecer.

Esta memoria no obliga a las futuras administraciones a reproducir las decisiones anteriores. Les proporciona antecedentes para continuarlas, evaluarlas o modificarlas mediante razones académicamente explícitas y convierte la experiencia del relevo en conocimiento institucional utilizable para nuevas oportunidades.

9.8 De la oportunidad generacional a una ruta institucional para construir el ecosistema de investigación

Magalhães (2024), al estudiar la relación entre ética e integridad en investigación, recuerda la importancia de traducir principios generales en procedimientos institu-

cionales responsables. En este caso, los lineamientos pueden organizarse en cinco momentos relacionados y revisables que permitan convertir el relevo generacional en una oportunidad de construcción institucional.

1. El primer momento consistiría en reconocer el patrimonio y las capacidades científicas mediante un diagnóstico institucional con participación de carreras, unidades y posgrados.
2. El segundo sería construir colegiadamente el proyecto de largo plazo a partir de las necesidades identificadas y establecer prioridades compartidas para la continuidad, transformación y ampliación de la investigación.
3. El tercero traduciría esas prioridades en una programación de necesidades y criterios para fundamentar el destino académico de las plazas por jubilación y las incorporaciones mediante el SIJA u otros mecanismos aplicables.
4. El cuarto momento consistiría en construir condiciones para desarrollar las capacidades previstas, articulando incorporaciones con formación, infraestructura, colaboración y apoyo institucional.
5. El quinto examinaría los resultados, permitiría revisar prioridades y establecería mecanismos para mantener y transformar el proyecto a través de generaciones y administraciones. Los apoyos contextuales a la capacidad investigadora estudiados por Ahmad et al. (2025) recuerdan que las decisiones deben acompañarse de recursos y oportunidades efectivas. No toda necesidad se resuelve con una plaza: algunas requieren formación, reorganización, infraestructura o colaboración.

La ruta no supone que todas las oportunidades deban resolverse mediante plazas nuevas. Algunas requerirán formación, reorganización de recursos, colaboración, infraestructura, repositorios, redes o ajustes en la organización del trabajo. Precisamente por ello, el relevo debe integrarse a una política más amplia de construcción del ecosistema científico.

9.8.1 El relevo generacional como oportunidad y compromiso institucional con las próximas generaciones

La herencia construida durante cincuenta años no es únicamente el resultado de las contribuciones anteriores: constituye una plataforma desde la cual pueden construirse las condiciones de investigación que en-

contrarán las próximas generaciones. Una incorporación, el fortalecimiento de una comunidad, la reorganización de recursos o la apertura de un campo pueden convertirse en oportunidades capaces de configurar posibilidades científicas durante décadas.

Las generaciones actuales no pueden determinar de manera definitiva cuáles serán las preguntas del futuro. Su responsabilidad consiste en construir condiciones para que el patrimonio pueda conservarse, cuestionarse, transformarse y ampliarse, y en generar recursos, libertad intelectual y oportunidades para que los nuevos investigadores formulen sus propios problemas. La continuidad no debe obligarlos a reproducir las agendas anteriores, como tampoco la renovación debe implicar abandonar las capacidades acumuladas.

Las autoridades, los órganos colegiados y las comunidades académicas contribuyen mediante responsabilidades diferenciadas a un proyecto cuya continuidad trascienda los cambios de administración. El relevo generacional ofrece un momento privilegiado para poner en relación esas responsabilidades y convertir la incorporación de nuevas trayectorias en aprendizaje, colaboración y capacidad institucional.

El relevo generacional se convierte, así, en una oportunidad institucional compartida: conservar críticamente la herencia científica construida durante cincuenta años, promover su transformación, ampliar los horizontes de investigación y fortalecer las relaciones que permiten producir conocimiento colectivamente.

La construcción de un ecosistema institucional representa la expresión más amplia de esa oportunidad, al articular capacidades, comunidades, generaciones, formación, infraestructura, memoria y recursos que permitan sostener y renovar la producción de conocimiento a través del tiempo.

9.9 Epílogo: El relevo generacional como oportunidad histórica para construir el futuro

Cincuenta años de investigación en la FES Iztacala han construido algo más que una relación de publicaciones, proyectos y trayectorias individuales. Han producido capacidades científicas, comunidades, métodos, experiencias formativas y formas de trabajo. El relevo generacional permite mirar ese patrimonio no como un legado que simplemente debe resguardarse, sino

como una plataforma desde la cual puede construirse una nueva etapa de desarrollo científico.

Desde esta perspectiva, la renovación de la planta académica constituye una oportunidad histórica. Cada transición puede abrir espacios para fortalecer comunidades existentes, incorporar nuevas preguntas, renovar métodos, conectar áreas y crear condiciones de formación para quienes se integrarán en los próximos años. Su potencial reside en transformar un proceso demográfico y laboral inevitable en un proceso deliberado de construcción institucional.

El centro de la discusión deja de ser la vacante individual y pasa a ser la oportunidad generacional: qué capacidades puede fortalecer la Facultad, qué relaciones puede crear entre sus comunidades, qué patrimonio conviene transformar y qué horizontes científicos puede abrir. Las plazas y los mecanismos de incorporación son recursos para realizar esa posibilidad; adquieren sentido cuando forman parte de una arquitectura institucional capaz de convertir la renovación en desarrollo científico.

Las generaciones que se incorporen no deben recibir una ciencia terminada ni una agenda que estén obligadas a reproducir. Deben encontrar comunidades, recursos, memoria, infraestructura y libertad intelectual suficientes para formular preguntas que la generación actual todavía no puede anticipar. El valor del relevo consiste precisamente en crear las condiciones para que esa apropiación crítica y creadora sea posible.

La herencia científica de cincuenta años encontrará su continuidad cuando la renovación generacional se convierta en una oportunidad para construir colectivamente el ecosistema que la Facultad necesita: un entramado capaz de conservar memoria, formar investigadores, sostener comunidades, articular capacidades y abrir preguntas todavía no imaginadas. El relevo deja así de ser un problema de sustitución y se convierte en una posibilidad de refundación institucional de la investigación.

9.10 Referencias

Abramo, G., Apponi, F., & D’Angelo, C. A. (2024). Do research universities specialize in disciplines where they hold a competitive advantage? *Scientometrics*, 129, 5453–5468. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-05136-7>

Ahmad, Z., Sultana, A., & Siby, N. (2025). Building research capacity in higher education: Exploring confidence as a mediator of contextual support and research interest. *Innovative Higher Education*, 50, 1529–1552. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09823-y>

Araya-Castillo, L., & Gorrochategui, N. (2024). Proceso de gobernanza universitaria y su relación con la investigación científica. *Fronteira*, 13(3), 135–157. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2024v13i3p.135-157>

Atvars, T. D. Z., & Knobel, M. (2024). Governança, gestão estratégica e governo universitário: Convergências para resultados. *Educación Superior y Sociedad*, 36(2), 454–496. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.914>

Buer, T. S., Kutzler, M. A., Salcedo, A., Overholser, B., Pollart, S. M., & Spector, N. D. (2024). Revisiting a faculty career management life cycle model: Anticipating and navigating career transitions in academic medicine. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 31, 648–658. <https://doi.org/10.1007/s10880-024-10054-0>

Camacho-Miranda, I. (2026). Desde el laboratorio hasta la comunidad: Por una psicología basada en evidencias. En A. Silva-Rodríguez & E. Guarneros-Reyes (Eds.), *Investigación: genealogías, rupturas y refundaciones. 50 años de Psicología en Iztacala* (Vol. 8). LEED Editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.ed.leed.978.607.26779.5.1c11>

Chisholm, K. I., & Finelli, M. J. (2023). Enhancing research culture in academia: A spotlight on early career researchers. *BMC Neuroscience*, 24, Article 46. <https://doi.org/10.1186/s12868-023-00816-1>

Debray, R., Dewald-Wang, E. A., & Ennis, K. K. (2024). Mentoring practices that predict doctoral student outcomes in a biological sciences cohort. *PLOS ONE*, 19(6), e0305367. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305367>

Dirección General de Asuntos del Personal Académico. (s. f.). *Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA)*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 1 de octubre de 2026, de <https://dgapa.unam.mx/index.php/renovacion-de-la-planta-academica/sija>

Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2008). *Plan de Desarrollo Académico Institucional 2008–2012*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://web.planeacion.unam.mx/Planeacion/Desarrollo/Fes_Iztacala.pdf

Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2024). *Plan de Desarrollo Institucional 2024–2028*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://web.planeacion.unam.mx/Planeacion/Desarrollo/FESIztacala_PD_2024-2028.pdf

Forthmann, B., Doebler, P., & Mutz, R. (2024). Why summing up bibliometric indicators does not justify a composite indicator. *Scientometrics*, 129, 7475–7499. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-05194-x>

Fussy, D. S. (2026). Cultivating a research culture in Tanzanian higher education. *Education Inquiry*, 17(1), 130–151. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2342012>

González-Vera, R., Mendoza-Mendoza, H., Cabrera-Fermoso, N. L., & Arzate-Robledo, R. (2026). El pensamiento como resistencia: 25 años del Seminario de Epistemología de la Psicología. En A. Silva-Rodríguez & E. Guarneros-Reyes (Eds.), *Investigación: genealogías, rupturas y refundaciones. 50 años de Psicología en Iztacala* (Vol. 8). LEED Editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.ed.leed.978.607.26779.5.1c12>

Goyes, D. R., & Skilbrei, M.-L. (2024). Rich scholar, poor scholar: Inequalities in research capacity, “knowledge” abysses, and the value of unconventional approaches to research. *Crime, Law and Social Change*, 81, 469–488. <https://doi.org/10.1007/s10611-023-10105-x>

Graves, B. M., & Erickson, F. J. (2024). Strategic planning in higher education: Perceptions of faculty and administrators at public institutions. *Discover Education*, 3, Article 264. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00351-z>

Johnston, A., Woodhouse, D., & Wells, P. (2025). University ambidexterity: Assessing the nature of interdependence between knowledge exchange and knowledge creation in UK universities. *The Journal of Technology Transfer*, 50, 1297–1323. <https://doi.org/10.1007/s10961-024-10137-y>

Larsen, E., & Brandenburg, R. (2023). Navigating the neo-academy: Experiences of liminality and identity construction among early career researchers at one Australian regional university. *The Australian Educational Researcher*, 50, 1069–1087. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00544-1>

Laudel, G. (2024). Where do field-specific notions of research quality come

from? *Research Evaluation*, 33, rvae027. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvae027>

López Hernández, R. E. (2024). Modelo de plan de sucesión para el relevo generacional del profesor investigador. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-827>

Lu, W., Wu, J., & Xu, H. (2024). Research on the influencing factors of the governance effectiveness of strategic planning in local universities: From the perspective of the whole process of formulation, implementation, resources and efficiency. *China Higher Education Research*, 40(10), 86–93. <https://doi.org/10.16298/j.cnki.1004-3667.2024.10.11>

Magalhães, S. (2024). Ethics and integrity in research: Why bridging the gap between ethics and integrity matters. *Journal of Academic Ethics*, 22, 137–147. <https://doi.org/10.1007/s10805-024-09504-z>

Moreno-Rodríguez, D., & Cortés-Moreno, A. (2026). Aprendizaje humano: recuento de cuarenta años de investigación. En A. Silva-Rodríguez & E. Guarneros-Reyes (Eds.), *Investigación: genealogías, rupturas y refundaciones. 50 años de Psicología en Iztacala* (Vol. 8). LEED Editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.ed.leed.978.607.26779.5.1c10>

Newman, J. (2025). Managing and incentivising research impact: Evidence from Australia. *Higher Education Policy*, 38, 365–385. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00351-6>

Öztürk, O., & Taşkın, Z. (2024). How metric-based performance evaluation systems fuel the growth of questionable publications? *Scientometrics*, 129, 2729–2748. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-04991-8>

Pérez Martínez, A., & Rodríguez Fernández, A. (2020). Concepción del alineamiento estratégico como principio de la gobernanza universitaria. *Hallazgos*, 18(35), 233–257. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5689>

Raza, K., Roach, P., Hardcastle, L., Hayden, A., Gereluk, D., & Bharwani, A. (2025). A systematic review of the conceptualization, interpretation, and implementation of shared governance in post-secondary contexts. *Studies in Higher Education*, 50(8), 1591–1609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2388274>

Reyes Elizondo, A., & Kaltenbrunner, W. (2024). Navigating the science system: Research integrity and academic survival strategies. *Science and Engineering Ethics*, 30, Article 12. <https://doi.org/10.1007/s11948-024-00467-3>

Ross-Hellauer, T., Aubert Bonn, N., & Horbach, S. P. J. M. (2024). Understanding the social and political dimensions of research(er) assessment: Evaluative flexibility and hidden criteria in promotion processes at research institutes. *Research Evaluation*, 33, rvae055. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvae055>

Rushforth, A., & De Rijcke, S. (2024). Practicing responsible research assessment: Qualitative study of faculty hiring, promotion, and tenure assessments in the United States. *Research Evaluation*, 33, rvae007. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvae007>

Rushforth, A., & Hammarfelt, B. (2023). The rise of responsible metrics as a professional reform movement: A collective action frames account.

Quantitative Science Studies, 4(4), 879–897. https://doi.org/10.1162/qss_a_00280

Santos, J. M. (2024). Exploring the impact of organizational characteristics on research agendas across scientific fields. *Higher Education*, 88, 975–998. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01155-0>

Schmidt, M. (2022). Measuring interdisciplinarity in the context of sustainability research projects toward capacity building in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 301–319. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2020-0508>

Silva-Rodríguez, A., & Guarneros-Reyes, E. (2026a). El Proyecto Trocal: el origen de la investigación en Psicología. En A. Silva-Rodríguez & E. Guarneros-Reyes (Eds.), *Investigación: genealogías, rupturas y refundaciones. 50 años de Psicología en Iztacala* (Vol. 8). LEED Editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.ed.leed.978.607.26779.5.1c02>

Silva-Rodríguez, A., & Guarneros-Reyes, E. (2026b). Rescatando la historia no contada de la investigación en la carrera de Psicología. En A. Silva-Rodríguez & E. Guarneros-Reyes (Eds.), *Investigación: genealogías, rupturas y refundaciones. 50 años de Psicología en Iztacala* (Vol. 8). LEED Editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.ed.leed.978.607.26779.5.1c05>

Stratford, E., Watson, P., & Paull, B. (2024). What impedes and enables flourishing among early career academics? *Higher Education*, 88, 259–277. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01115-8>

Thomas, A., Packer, R., & Dolan, G. (2024). Current issues in doctoral supervision practice in the UK. *Research in Post-Compulsory Education*, 29(1), 158–188. <https://doi.org/10.1080/13596748.2023.2285634>

Tirado-Segura, F. (2026). Política de desarrollo académico institucional. La investigación: de Escuela a Facultad. En A. Silva-Rodríguez & E. Guarneros-Reyes (Eds.), *Investigación: genealogías, rupturas y refundaciones. 50 años de Psicología en Iztacala* (Vol. 8). LEED Editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.ed.leed.978.607.26779.5.1c01>

Wang, F., Zeng, L. M., Zhu, A. Y., & King, R. B. (2023). Supervisors matter, but what about peers? The distinct contributions of quality supervision and peer support to doctoral students’ research experience. *Studies in Higher Education*, 48(11), 1724–1740. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2212024>

Yin, Y. M., & Mu, G. M. (2023). Thriving in the neoliberal academia without becoming its agent? Sociologising resilience with an early career academic and a mid-career researcher. *Higher Education*, 86, 65–80. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00901-0>

Zhou, R., & Baines, N. (2024). To what extent do universities’ formal and informal knowledge exchange activities interact: Evidence from UK HE-BCI survey. *The Journal of Technology Transfer*, 49, 1145–1175. <https://doi.org/10.1007/s10961-023-10051-9>

Zhuang, T., Liu, B., & Hu, Y. (2022). Legitimizing shared governance in China’s higher education sector through university statutes. *European Journal of Education*, 57(1), 33–48. <https://doi.org/10.1111/ejed.12493>





Parte IV

La cuarta parte del libro se desplaza del análisis institucional y del diagnóstico crítico hacia un terreno distinto, pero complementario: el de las prácticas concretas de investigación, las trayectorias académicas y las comunidades que han sostenido, a lo largo del tiempo, el quehacer investigativo. Esta sección no pretende contradecir las tensiones y limitaciones analizadas en las partes anteriores, sino mostrar cómo, aun en contextos institucionales complejos, la investigación ha encontrado formas de persistir, transformarse y generar comunidad.

Los capítulos que integran esta parte comparten una preocupación común: dar cuenta de la investigación no sólo como estructura o política, sino como práctica viva, sostenida por colectivos académicos, proyectos de largo aliento y espacios de formación y reflexión crítica. En este sentido, la investigación aparece aquí ligada a trayectorias que se han construido en diálogo con la institución, pero también, en ocasiones, a pesar de sus restricciones.

El capítulo *Aprendizaje Humano: recuento de 40 años de investigación. Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano*, de Diana Moreno Rodríguez y Assol Cortés Moreno, ofrece una mirada de largo plazo sobre la consolidación de un grupo de investigación que ha logrado sostener continuidad, producción de conocimiento y formación de nuevas generaciones. El recuento de cuatro décadas permite comprender cómo la investigación se construye como práctica colectiva, con memoria, líneas de trabajo reconocibles y capacidad de adaptación a distintos contextos institucionales.

En Desde el laboratorio hasta la comunidad: mi apuesta por una psicología basada en evidencia, Isaac Camacho Miranda presenta una trayectoria que articula investigación, intervención y compromiso social. El capítulo muestra cómo la producción de conocimiento puede trascender los límites del laboratorio y dialogar con problemáticas reales, sin perder rigor metodológico. Esta experiencia ilustra una forma de hacer investigación que vincula evidencia científica, práctica profesional y responsabilidad social.

El capítulo *Seminario de Epistemología de la Psicología: Veinticinco años de pensamiento crítico en Iztacala*, de Rubén González Vera, Herminia Mendoza Mendoza, Norma Leticia Cabrera Feroso y Roberto Arzate Robledo, recupera la experiencia de un espacio académico dedicado a la reflexión epistemológica y al pensamiento crítico. El seminario aparece como una comunidad intelectual sostenida en el tiempo, fundamental para la formación de investigadores y para la problematización permanente de los supuestos que orientan la investigación en Psicología.

En conjunto, la Parte IV muestra que la investigación no se reduce a políticas ni a estructuras formales, sino que se encarna en comunidades académicas, en prácticas compartidas y en trayectorias que han sabido construir continuidad, aun en contextos adversos. Esta sección no idealiza las experiencias que presenta, pero sí las reconoce como reservorios de sentido y de posibilidad, desde los cuales es posible pensar la investigación como práctica colectiva con futuro.



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encadre
0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

Aprendizaje Humano: Recuento de Cuarenta Años de Investigación

Human Learning: A Review of Forty Years of Research

Diana Moreno-Rodríguez
Assol Cortés-Moreno

Glosa editorial

Este capítulo ofrece un recuento histórico, académico y reflexivo de los cuarenta años de trabajo del Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano (GIAH), uno de los proyectos fundadores de la investigación en la entonces ENEP-Iztacala y posteriormente en la FES-Iztacala. A partir de una reconstrucción detallada de sus antecedentes, líneas de investigación, formas de organización y aportes teóricos, metodológicos y aplicados, el texto muestra cómo el GIAH se consolidó como un núcleo institucional clave para la investigación del comportamiento humano.

Las autoras analizan la evolución del grupo desde sus orígenes en el Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano (PIAH), impulsado por la visión académica de Emilio Ribes Iñesta, hasta su

configuración actual como un colectivo diverso, intergeneracional y multidisciplinario. El capítulo destaca la estrecha articulación entre investigación, docencia y formación de investigadores, así como el papel de los seminarios, las redes académicas y la colaboración interinstitucional en la consolidación del grupo.

Más allá de un recuento cronológico, el texto ofrece una reflexión crítica sobre los procesos de transformación, continuidad y dispersión que acompañan a todo proyecto académico de largo aliento. En ese sentido, el capítulo constituye un testimonio institucional que recupera la memoria del GIAH como comunidad de investigación, al tiempo que reflexiona sobre los desafíos actuales y futuros de la investigación en Psicología.

Palabras clave: aprendizaje humano, grupos de investigación, Psicología, investigación institucional, formación de investigadores

Editorial Note

This chapter presents a historical, academic, and reflective account of forty years of work carried out by the Human Learning Research Group (GIAH), one of the founding research projects at ENEP-Iztacala and later at FES-Iztacala. Through a detailed reconstruction of its origins, research lines, organizational forms, and theoretical, methodological, and applied contributions, the chapter shows how GIAH became a key institutional nucleus for research on human behavior.

The authors trace the evolution of the group from its beginnings as the Human Learning Research Project (PIAH), shaped by Emilio Ribes Iñesta's academic vision, to its current configuration as a diverse, intergenerational, and multidisciplinary research com-

munity. The chapter highlights the strong articulation between research, teaching, and researcher training, as well as the importance of seminars, academic networks, and interinstitutional collaboration in sustaining the group.

Rather than offering a purely chronological account, the chapter provides a critical reflection on the processes of transformation, continuity, and dispersion inherent to long-term academic projects. In this sense, it stands as an institutional testimony that recovers the memory of GIAH as a research community while also addressing the current and future challenges of research in Psychology.

Keywords: human learning, research groups, Psychology, institutional research, researcher training

Índice de contenido

- 10.1 Introducción, 202
- 10.2 Antecedentes y consolidación , 202
- 10.3 Primeras áreas y líneas de investigación y sus pioneros, 204
- 10.4 Formación de profesores e investigadores una prioridad , 206
- 10.5 Transformación del grupo de investigación, 210
- 10.6 Líneas de Investigación, 211
- 10.7 Formas de organización actual y actividades conjuntas, 213
- 10.8 Profesores visitantes, 213
- 10.9 Redes de investigación y colaboración con otros grupos de investigación, 214
- 10.10 Aportes del GIAH , 214
- 10.11 Epílogo: Reflexiones finales, 216
- 10.12 Referencias, 218



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Moreno-Rodríguez, D. y Cortés-Moreno, A. (2026). Aprendizaje Humano: Recuento de Cuarenta Años de Investigación. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 200–219). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c10>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

“La investigación de largo aliento no se sostiene sólo en proyectos, sino en comunidades que construyen memoria, formación y sentido.”

10.1 Introducción

Aprendizaje Humano se constituyó como uno de los proyectos fundadores de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) cuya presencia ha tenido relevancia para el avance en el conocimiento de diversos fenómenos psicológicos de interés; también ha sido semillero de varias generaciones de profesores-investigadores que actualmente desempeñan sus actividades académicas en la FESI, en otras dependencias de la UNAM y en otras universidades.

En este capítulo presentamos un panorama general de la fundación, desarrollo y estado actual del *Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano* (GIAH), su organización, formas de trabajo y logros obtenidos desde su fundación hasta la actualidad. Se presenta una breve reseña histórica de sus inicios y las transformaciones que ha experimentado en su conformación, tanto de las líneas de investigación y los problemas disciplinares abordados, como de sus integrantes; se abordan también algunos aspectos de la vida académica del grupo, así como los principales aportes derivados de las investigaciones.

La información aquí presentada proviene de fuentes bibliográficas, principalmente documentos, reseñas históricas y entrevistas, de sumarios provistos por las líneas de investigación y de las experiencias perso-

nales de las autoras. Cabe aclarar que por el tipo de documento del que se trata y por fines de fluidez solo se presentan los materiales empleados en la lista de referencias y solo se indica la fuente en el texto en el caso de citas textuales.

10.2 Antecedentes y consolidación

En 1982, el 15 de marzo el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México Dr. Octavio Rivero Serrano en compañía del entonces director de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI) el Dr. Héctor Fernández Varela, inauguraron el edificio de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), acto en el que se vieron cristalizados los sueños de muchos jóvenes académicos y el inicio de la investigación en la entonces ENEP-Iztacala.

El autor intelectual de tener un espacio destinado a la investigación fue el Dr. Emilio Ribes Iñesta, joven psicólogo destacado, que había jugado un papel importante y reconocido en la Universidad Veracruzana, y en la propia ENEPI, al diseñar en ambas universidades los planes de estudio de la carrera de psicología, con una visión por demás original.

El antecedente inmediato a la creación de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) tiene su origen en la visión del



Pie de foto:
Emilio Ribes Iñesta en su escritorio, a finales de los años setenta. Rodeado de manuscritos y bajo la presencia intelectual de J. R. Kantor —cuyo retrato cuelga sobre él—, Ribes encarna el impulso fundacional de la primera unidad de investigación de la entonces ENEP-Iztacala, donde la psicología científica comenzó a tomar forma institucional.

Dr. Ribes sobre la actividad docente. Esta visión lo llevó a proponer a la investigación como parte esencial de la docencia, dando origen a lo que entonces se denominó Proyectos troncales de investigación, vinculados en principio a las carreras de psicología y biología.

Es así como en 1979 el Dr. Emilio Ribes le propone al Dr. Fernández Varela, la creación de la UIICSE, y que en palabras del propio Dr. Ribes tuvo un costo de siete millones de pesos.

Así fue como la UIICSE se convirtió en la única unidad de investigación fuera de la Facultad de Medicina. Este escenario no existía dentro de alguna facultad o en las

escuelas de la UNAM; ya que en ese momento las facultades no disfrutaban de una división de investigación. La ENEPI fue la primera escuela en poseer una división de investigación que concentraba la mayoría de la actividad investigativa de la escuela en la recién inaugurada unidad de investigación: la UIICSE.

La idea original era investigar problemas que abarcaran las diversas disciplinas, de esta forma cada proyecto debía tener especialistas en cada área de investigación. En el caso de la Psicología los proyectos pioneros fueron: Neurociencias, Aprendizaje humano, Educación para la salud y Educación para el trabajo.

La investigación en el *Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano* (PIAH), abarcó proyectos de investigación tanto de conducta animal como humana. Los proyectos de esta primera etapa fueron: Estilos interactivos, Procesos selectores y substitutivos, Adquisición de lenguaje temprano (interacciones tempranas) y Sistemas t.

En este sentido el PIAH estaba destinado a sentar las bases empíricas y la construcción de la Teoría de la Conducta, cuyo principal documento y cimiento fue publicado en 1985, bajo el título: *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*.

En este libro se describen los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de una taxonomía funcional del comportamiento. En donde se propone una organización exhaustiva de los fenómenos psicológicos, bajo una concepción interconductual.

En el PIAH se llevaron a cabo las primeras preparaciones experimentales planteadas directamente de un modelo teórico, incluyendo estudios que abordaban conducta animal y humana.

Desde su constitución el PIAH, se conformó con tres objetivos:

1. “...la investigación debía servir como un proceso de vínculo y articulación de la propia práctica docente...” (pág. 154, Ribes 2014).
2. El PIAH debía concentrar las áreas de importancia disciplinar relacionadas con el plan de estudios vigente en ese momento
3. Formar un nuevo equipo de investigadores preocupados fundamentalmente en las problemáticas conceptuales y metodológicas de la investigación

científica en la psicología, y en la transmisión del conocimiento hacia nuevos cuadros de investigación. Es importante señalar que este es el legado que el PIAH (ahora GIAH) intenta continuar con la investigación que ha generado desde hace 40 años.

10.3 Primeras áreas y líneas de investigación y sus pioneros

Las áreas de investigación planteadas en los inicios del PIAH fueron las siguientes

1. *Desarrollo*. En sus inicios tenía como objetivo en palabras del Mtro. Antonio Pineda (1984) “... el estudio del sistema reactivo convencional o lenguaje, de manera específica cuándo aparece el desligamiento y cómo es ese proceso, para lo cual se estudia la vida familiar y las relaciones que se dan en ella...”
2. *Educación*. Enfocada a la forma en qué se aprende a leer y escribir, y como este aprendizaje acelera el desarrollo lingüístico, de hecho, en una entrevista que a Emilio Ribes y a Antonio Pineda en 1984 en la revista de CONACyT, el Mtro. Pineda dice “... tenemos un programa llamado la Adquisición de la lecto-escritura, y da por primera vez los pormenores de ese proyecto pionero en el campo de la educación.”
3. *Experimental humana*. Enfocada principalmente a los problemas de comportamiento humano vinculados directamente con el desarrollo del lenguaje, usando el paradigma de discriminación condicional, estudios que abarcaron niños y adultos.
4. *Experimental animal*. Enfocada al análisis de los procesos básicos, bajo el paradigma de sistemas t, siendo ésta última –en palabras del Dr. Ribes, la que más trabajo le costó justificar.

A partir de estas áreas, se conformaron cinco líneas de investigación:

1. *Procesos selectores y substitutivos*: Desarrollo del comportamiento vinculado a los procesos lingüísticos. En un inicio eran dos líneas para después fusionarse.
2. *Interacciones tempranas y desarrollo de lenguaje*: Enfocada a la evolución ontogenética de

- procesos que implican mediación lingüística.
3. *Lecto escritura*: Orientada a aspectos relacionados al desarrollo de una escritura funcional.
 4. *Estilos interactivos*: Descripción y análisis de las consistencias en la conducta que hacen único a cada individuo.
 5. *Sistemas t*: Estudio de procesos básicos de aprendizaje en conducta animal.

Para 1984 y como ejes rectores las áreas de investigación y las cinco líneas de investigación mencionadas, se desarrollaron proyectos específicos algunos de ellos financiados por diferentes instancias académicas y gubernamentales como el Instituto Mexicano de Psiquiatría, el CONACyT y la propia UNAM. Los proyectos e investigaciones específicas cuyos productos fueron conformando al PIAH fueron los siguientes:

- Procesos substitutivos en adultos normales
- Procesos substitutivos en adultos esquizofrénicos
- Antecedentes funcionales de la lecto-escritura
- Interacciones tempranas y desarrollo de lenguaje
- Estimulación lingüística temprana
- Comunicación preverbal
- Sistemas de observación conductual en situaciones naturales
- Desarrollo de lenguaje referencial y procesos simbólicos en niños
- Sistemas de observación de conducta humana en situaciones naturales
- Lecto-escritura
- Conducta comparada
- Estilos conductuales
- Organización conductual en infantes

Integrantes y miembros fundadores del grupo dirigido por el Dr. Emilio Ribes

Antonio Pineda, Elías Robles, Rodrigo Polanco, Silvia Sánchez, Magnolia Domínguez, Ernesto González, Jorge Pérez, Carlos Rodríguez, Carlos Ibáñez, Carlos Santamaría, Rocío Hernández-Pozo, Assol Cortés, Diana Moreno, Angela Hermosillo, José Luis Jiménez, Guadalupe Mares.

Integrantes que se incorporaron poco tiempo después: Laura Evelia Torres, Elena Rueda, Xóchitl Galicia, Olga Rivas, Luis Fernando González, Ulises Delgado, Hortensia Hickman, Héctor Martínez, Alejandra Sánchez, Eduardo Peñalosa, Claudio Carpio, Virginia Pacheco, Julio Varela, Ma Luisa Cepeda, Yolanda Guevara y Olivia Tena.



Integrantes de la fase inicial

Integrantes y miembros fundadores de aquel grupo dirigido por el Dr. Emilio Ribes estaban:

- **Antonio Pineda**, Elías Robles, Rodrigo Polanco, Silvia Sánchez, Magnolia Domínguez, Ernesto González, Jorge Pérez, Carlos Rodríguez, Carlos Ibáñez, Carlos Santamaría, Rocío Hernández-Pozo, Assol Cortés, Diana Moreno, Angela Hermosillo, José Luis Jiménez, Guadalupe Mares.
- Integrándose tiempo después: Laura Evelia Torres, Elena Rueda, Xóchitl Galicia, Hortensia Hickman, Héctor Martínez, Alejandra Sánchez y Eduardo Peñalosa, Claudio Carpio, Virginia Pacheco, Julio Varela, Ma Luisa Cepeda, Yolanda Guevara y Olivia Tena.

Ficha curatorial:
Integrantes de la fase inicial del Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano

— Autoría:
Montaje elaborado a partir de fotografías personales.

— Fecha aproximada:
Fotografías tomadas entre finales de la década de 1980; el collage fue compuesto en fecha reciente para fines conmemorativos.

— Lugar:
Varios lugares.

— Descripción:
El collage reúne retratos individuales y grupales de quienes conformaron la fase inicial del equipo de investigación creado y dirigido por Emilio Ribes Iñesta. Las imágenes muestran rostros jóvenes, provenientes de diferentes momentos, pero unidos por un mismo impulso formativo y científico. Se observan fotografías en color y en blanco y negro, algunas tomadas en contextos formales y otras en ambientes cotidianos o de laboratorio.

En el collage aparecen figuras como Antonio Pineda, Elías Robles, Magnolia Domínguez, Ernesto González, Carlos Rodríguez, Assol Cortés, Diana Moreno, Laura Evelia Torres y Guadalupe Mares.

— Interpretación:
Este collage funciona como una cartografía humana del momento fundacional de la investigación psicológica en Iztacala. Los rostros, dispuestos sin jerarquías explícitas, narran la diversidad de perfiles que, bajo la guía de Ribes, dieron forma a uno de los primeros grupos formalmente articulados de investigación en la psicología académica mexicana.

Cada imagen es un fragmento de una historia mayor: la de jóvenes académicos que se formaban en un modelo científico riguroso, que apostaban por una psicología conceptual y experimental, y que asumían el reto de construir una comunidad de pensamiento en un campus todavía en consolidación.

El collage es también testimonio de un momento irrepetible: el inicio de una tradición investigativa que buscó articular teoría, método, docencia y compromiso institucional. Las trayectorias de quienes aparecen en estas imágenes —muchas de ellas prolongadas y fructíferas dentro de la UNAM— constituyen un legado cuya influencia se mantiene hasta la actualidad.

En conjunto, la obra visual sintetiza el espíritu de una generación que entendió la investigación como una empresa colectiva y como un acto de responsabilidad intelectual en la universidad pública.

10.4 Formación de profesores e investigadores una prioridad

La formación de profesores e investigadores siempre fue una prioridad en los inicios del PIAH, dicha preocupación abarcó seminarios permanentes, cursos y seminarios con profesores visitantes y la formación a partir de posgrados.

Además de la realización de seminarios a lo interno de cada línea de investigación en los que se aborda-

ban problemas teórico-metodológicos relacionados con el área de estudio particular, se desarrolló un seminario semanal en donde además de revisar palmo a palmo el libro de Teoría de la conducta de Ribes y López (1985), se discutían otros textos y autores en su gran mayoría de corte filosófico, entre los que destacan: L. Wittgenstein, I. Sechenov, J. L. Austin, G. Ryle, B. F. Skinner, J. R. Kantor, W. Bechterev, J. Hanes y C. Turbayne entre otros.



Ficha curatorial:

- Collage de los libros revisados en el Seminario del Proyecto
- Autoría: Montaje elaborado con portadas del acervo histórico de la carrera de Psicología, FES Iztacala, UNAM.
- Fecha aproximada: Libros publicados entre 1960 y 1980; collage compuesto recientemente con fines conmemorativos.
- Lugar: Desconocido
- Descripción:

El collage reúne portadas de los libros que conformaron el núcleo teórico del Seminario del Proyecto dirigido por Emilio Ribes Iñesta. Incluye obras en psicología interconductual, teoría de la conducta, epistemología, metodología experimental y filosofía de la ciencia. Las portadas, organizadas en distintos tamaños y estilos, reflejan la diversidad conceptual que estructuró las discusiones académicas del grupo.

— Interpretación: Este conjunto documental sintetiza los fundamentos teóricos que permitieron consolidar el primer proyecto formal de investigación psicológica en la ENEP-Iztacala. El collage evidencia cómo la lectura crítica y el seminario académico se convirtieron en prácticas esenciales para el surgimiento de una tradición científica que marcaría a generaciones de estudiantes y académicos.



Pie de foto: Algunos miembros originales del PIAH, saliendo de seminario en la Troje en los años 80's. Tercera fila de derecha a izquierda, Eduardo Peñalosa, Rocío Hernández, Emilio Ribes, Silvia Sánchez y Juan Ortega. Segunda fila Angela Hermosillo, Ernesto González, Héctor Preciado, estudiante desconocido y Primera fila (enfrente) Alejandra Sánchez, Diana Moreno, Héctor Martínez y Claudio Carpio.

Ficha curatorial:

- Grupo del seminario del PIAH saliendo de La Troje
- Autoría: Desconocida.
- Fecha aproximada: 1985–1987.
- Lugar: Exterior de La Troje
- Descripción: La fotografía muestra a un grupo de jóvenes académicos y estudiantes reunidos tras una sesión del seminario del PIAH. Iluminados por una luz cálida en un

entorno nocturno, aparecen relajados, sonrientes y cercanos, en una composición espontánea que refleja el ambiente informal posterior al trabajo académico..

— Interpretación:

La imagen captura la convivencia que caracterizaba al PIAH: espacios donde el debate riguroso se prolongaba en conversaciones distendidas. El gesto colectivo —risas, cercanía y camaradería— revela cómo la formación intelectual estaba entrelazada con la construcción de vínculos humanos. Este registro visual documenta el espíritu comunitario de los inicios de la investigación psicológica en Iztacala. El grupo retratado formó parte de una generación que consolidó una identidad científica emergente y un modo de hacer academia basado en el diálogo, la cohesión y el trabajo colectivo.

Con relación a los cursos y seminarios, uno de los elementos más significativos del trabajo en el PIAH fue la convivencia que se generaba entre sus participantes. Más allá de las discusiones formales, los encuentros se extendían a espacios informales donde la conver-

sación seguía fluyendo con la misma intensidad intelectual. Un recuerdo especialmente ilustrativo es la fotografía tomada a la salida de La Troje a inicios de la década de los ochenta: rostros jóvenes, todavía encendidos por el debate académico, compartiendo risas y



Nota Editorial

Colección

Prólogo

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos de consolidación de la investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones y desarticulación institucional

3 4 5 6

Parte III

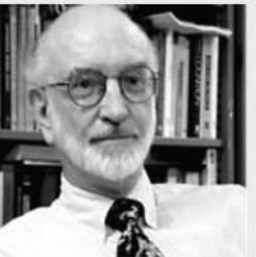
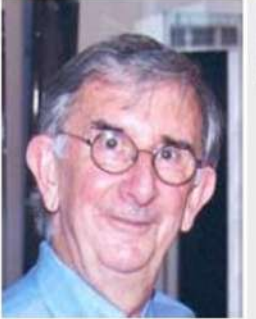
Diagnóstico crítico y horizonte de reinversión institucional

7 8 9

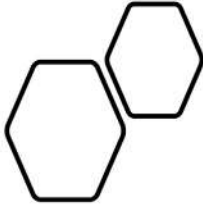
Parte IV

Prácticas, trayectorias y comunidad de investigación

10 11 12



Formación



Dr. Ernst Moerk
Dr. Jean August Rondal
Dr. Ramón Bayes
Dr. Sidney Bijou
Dr. Peter Harzem
Dra. Linda Parrot
Dr. Jacob Gewirtz
Dr. Jackson Marr
Dr. Steve Hayes

Pie de foto: Profesores internacionales que contribuyeron a la formación del PIAH mediante cursos y seminarios especializados. Entre ellos destacan Ernst Moerk, Jean August Rondal, Ramón Bayes, Sidney Bijou, Peter Harzem, Linda Parrot, Jacob Gewirtz, Jackson Marr y Steve Hayes, cuyas visitas fortalecieron la visión teórica y metodológica del proyecto en sus años fundacionales..

el alivio posterior a una jornada de trabajo exigente. Aquellos momentos condensan la vida cotidiana del proyecto, donde la formación rigurosa se entrelazaba con la construcción de vínculos humanos y una identidad colectiva.

Con relación a los cursos y seminarios con profesores visitantes, es importante mencionar, que los profesores invitados eran especialistas en las áreas, y compartían la visión teórica que guiaba la investigación en el PIAH, he aquí una muestra de los profesores que tuvieron a bien visitar el PIAH.

Los doctores Ernst Moerk y J. August Rondal se especializaban en el estudio de las interacciones madre-hi-

jo y el desarrollo del lenguaje infantil, bajo el modelo de la triple relación de contingencia de Skinner; Jacob Gewirtz también cuenta con investigaciones desde el análisis experimental de la conducta lingüística en niños y en adultos con esquizofrenia; las investigaciones de Jackson Marr, Peter Harzem, Linda Parrot y Steve Hayes se centran en el análisis conceptual y experimental de los procesos básicos en humanos, con especial énfasis en el lenguaje, y Sidney Bijou compartió su conocimiento sobre desarrollo infantil desde el Interconductismo.

No puede perderse de vista la contribución en la formación y actualización académica de los integrantes



Profesores visitantes

- Dr. Florente López Rodríguez
- Dr. Víctor Alcaraz Romero
- Dr. Alejandro Tomasini Bassola

Pie de foto: Profesores visitantes nacionales que contribuyeron a la formación y consolidación del PIAH mediante seminarios especializados y discusiones teóricas. En la imagen: Dr. Víctor Alcaraz Romero, Dr. Alejandro Tomasini Bassola y Dr. Florente López Rodríguez.

del grupo, a través de repetidas visitas de doctores con una sólida trayectoria académica que laboraban dentro de la propia UNAM. Entre ellos, Víctor Alcaraz, quien impartió cursos sobre lenguaje e historia de la Psicología; Florente López que en sus seminarios sobre metodología ilustró sobre técnicas de registro y análisis de datos novedosos, y Alejandro Tomasini Bassols con sus pláticas sobre Filosofía del Lenguaje.

Cabe destacar que además de los cursos y seminarios impartidos por estos profesores visitantes, varios de los integrantes del PIAH tuvieron contactos repetidos con ellos en eventos académicos generales y otros de naturaleza más limitada a temáticas específicas como la Reunión Internacional sobre Pensamiento y Lengua-

je, el Simposio sobre Relaciones Verbales o el Coloquio de Psicología Interconductual.

En tercer término y como parte de la formación de los profesores e investigadores que conformaban el PIAH era su formación y especialización, en ese sentido e igualmente, el Dr. Ribes participó en el diseño de dos maestrías, la Maestría en Modificación de conducta y la Maestría en Metodología de la Teoría e Investigación Conductual. En este sentido al menos 29 integrantes del PIAH en algún momento fueron formados en alguna de las dos maestrías mencionadas, ambas diseñadas desde una lógica conceptual compatible con la visión teórica en el PIAH. En la tabla 10.1 se puede observar el detalle de la formación de la mayoría de los integrantes del PIAH.

Tabla 10.1. Formación de la mayoría de los integrantes del PIAH.

Maestría Modificación e Conducta	Maestría Metodología de la Teoría e Investigación Conductual
1. Adriana Garrido Garduño 2. Diana Moreno Rodríguez 3. Elena Rueda 4. Jorge Guerra García 5. Laura Evelia Torres 6. María Luisa Cepeda 7. Norma Y. Rodríguez Soriano 8. Patricia Landa 9. Patricia Ortega Silva 10. Patricia Plancarte Cansino 11. Xóchitl Galicia Moyeda 12. Yolanda Guevara Benítez	1. Assol Cortés Moreno 2. Carlos Ibáñez Bernal 3. Claudio Carpio Ramírez 4. Eugenio Díaz González 5. Guadalupe Mares Cárdenas* 6. Héctor Martínez Sánchez 7. Hortensia Hickman Rodríguez 8. Luis Fernando González Beltrán 9. Ma de Lourdes Rodríguez 10. Olga Rivas García 11. Ulises Delgado 12. Olivia Tena Guerrero 13. Patricia Romero Sánchez 14. Rocío Hernández Pozo 15. Rosalinda Arroyo Hernández 16. Rosendo Hernández Castro 17. Virginia Pacheco Chávez

En esta primera etapa era evidente una mística alrededor de un líder, preparación y capacitación condiciones muy favorables, los integrantes del llamado PIAH reconocían el liderazgo intelectual del Dr. Emilio Ribes Iñesta.

10.5 Transformación del grupo de investigación

Como todo proyecto de largo aliento, el grupo de investigación ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo tratando de mantener los propósitos iniciales relacionados con el vínculo entre docencia e investigación, la generación de conocimiento disciplinar, así como la formación y actualización de sus integrantes. Una de las más profundas se dio a partir de 1991 al ausentarse dos de los fundadores del aquel entonces PIAH. En ese año el Dr. Ribes, pilar académico del proyecto, se traslada a la Universidad de Guadalajara para fundar el Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC), a la vez que sorprende el fallecimiento del Mtro. Antonio Pine-da, quien se hizo cargo al inicio del proyecto de orga-nizar las líneas de investigación sobre interacciones tempranas y sobre lenguaje referencial en personas con esquizofrenia.

Diana Moreno y Claudio Carpio, son comisionados temporalmente para arrancar, junto a Emilio Ribes, el nuevo centro de investigación de la Universidad de

Guadalajara. A partir de los acontecimientos mencio-nados, se integran nuevos académicos al PIAH, ellos son: Olga Rivas, Rosa María Larios, César Canales, Pa-tricia Plancarte, Rosendo Hernández, Patricia Rome-ro, Patricia Ortega, Rosalinda Arroyo, Adriana Garrido, Adriana Reyes, Patricia Landa, Eugenio Díaz-González y María de Lourdes Rodríguez Campuzano.

De 1991 a la fecha, se han seguido experimentando cambios en el grupo de investigación debido a facto-res como la salida de algunos integrantes; la incorpo-ración o reincorporación de académicos; obtención de financiamientos a proyectos de investigación especí-ficos; los estudios de posgrado en diversas áreas de la psicología o disciplinas relacionadas, que reorientaron en gran medida el interés en los temas a investigar, y la reorganización de las líneas de investigación. En este último punto, algunas líneas han desaparecido, otras se han incorporado y algunas de las que permanecen desde la fundación del grupo de investigación han cambiado su nombre.

El crecimiento del Proyecto no se ha detenido y a fe-chas más recientes se han adscrito a alguna de las líneas que conforman al proyecto, Germán Morales, Héctor Silva, Francisco Aguilar, Héctor Rocha, Alfredo López, Carlos Nava, Pablo Rugerio, Francisco Robles, Jorge Guerra, Lucero Cruz y Leticia Bautista. Además de participar con periodos relativamente breves algu-

nos profesores como Sergio Méndez, Miriam López, Addalid Sánchez y Claudia Flores.

10.6 Líneas de Investigación

Actualmente el GIAH cuenta con diez líneas de inves-tigación y 40 integrantes, véase tabla 10.2. Dada la diversidad de problemáticas disciplinares abordadas en las diferentes líneas de investigación, estas pueden organizarse con base en dos criterios: a) la etapa del

desarrollo ontogenético en la que se ubican las inves-tigaciones, y b) el tipo de estudio considerando los es-cenarios y el grado de control.

Desarrollo filo y ontogenético

El estudio de los procesos básicos del comportamien-to se desarrolla tanto en poblaciones de sujetos anima-les como de seres humanos, ya que existe un continuo en la regulación del comportamiento por los mismos principios generales de aprendizaje compartido dentro

Tabla 10.2. Líneas de investigación que se cultiva en el GIAH

Líneas de investigación e integrantes (40)		
Contextos educativos: aprendizaje y desarrollo (5) Responsable Dra. Guadalupe Mares Cárdenas Colaboradores Lic. Olga Rivas Lic. Héctor Rocha Mtra. Elena Rueda Dr. Luis Fernando Beltrán González	Aprendizaje humano complejo en la educación (6) Responsable Dra. María Luisa Cepeda Islas Colaboradoras Dra. Hortensia Hickman Rodríguez Dra. Rosalinda Arroyo Hernández Dra. María Leticia Bautista Díaz Dra. Diana Moreno Rodríguez Dr. Isaac Camacho Miranda	Análisis de la dinámica familiar Responsable (7) Dra. Laura Evelia Torres Colaboradoras Dra. Patricia Ortega Silva Dra. Patricia Plancarte Cansino Dra. Adriana Reyes Luna Lic. Adriana Garrido Garduño Dra. Nadia Navarro Ceja Lic. Margarita Nabor Govea
Factores asociados al desempeño académico (6) Responsable Dra. Yolanda Guevara Benítez Colaboradores Dr. Pablo Rugerio Tapia Dr. Jorge Guerra García Mtra. Angela María Hermosillo García Dra. Berenice Romero Mata Dra. Karlena María Cárdenas Espinoza	Análisis Contingencial (4) Responsable Dra. Ma de Lourdes Rodríguez Campuzano Colaboradores Dra. Antonia Rentería Rodríguez Dra. Norma Y Rodríguez Soriano Lic. Antonio Rosales Arellano	Análisis funcional del desarrollo (3) Responsable Mtra. Assol Cortes Moreno Colaboradores Mtro. Rosendo Hernández Castro Mtra. Lucero Cruz Díaz
Factores emocionales en el aprendizaje escolar (4) Responsable Dra. Iris Xóchitl Galicia Moyeda Colaboradores Lic. Alejandra Sánchez Velasco Mtro. Francisco Javier Robles Ojeda Dr. Alexis Ibarra Martínez	Procesos psicológicos e innovación Conductual (4) Responsable Dr. Claudio Antonio Carpio Ramírez Colaboradores Dra. Virginia Pacheco Chávez Dr. Héctor Silva Victoria	Desarrollo psicológico y educación (3) Responsable Dra. Virginia Pacheco Chávez Colaboradores Dra. Elisa Cruz González, Lic. Jonathan Zavala Peralta, Lic. Alberto Serrano Contreras, Lic. Ismael Barberena Cantoya
Conducta Humana Compleja (3) Responsable Dra. Rocío Hernández Pozo Colaboradores Dr. Luis Fernando González Beltrán, Mtra. Alejandra Sánchez Velasco.		

de la escala filogenética. Por otra parte, el estudio de la continuidad de los principios de aprendizaje en diferentes etapas de la vida y diferentes contextos por los que transita el individuo es un elemento clave para entender los procesos evolutivos.

En el GIAH se desarrolla investigación tanto en animales, como en humanos. Los estudios de los procesos de aprendizaje que se concretan con participantes humanos comprenden desde la infancia temprana hasta la adultez y se cuenta con investigación básica, tecnológica y aplicada.

Escenarios y grados de control

Además de considerar las etapas del desarrollo en la organización lógica del proyecto, el tipo de diseño

permite ubicar los diferentes estudios en un plano en el que se entrecruzan los dos ejes relativos al tipo de escenario en el que se realiza la investigación y el grado de control de variables ejercido, de acuerdo con la propuesta de clasificación de Parke (1979). Dicho autor, señala que existe una confusión al equiparar el laboratorio con experimento y el campo con diseños no experimentales porque no se valora la independencia de dimensiones como el lugar y modo en el que se recolectan los datos y en el que se manipulan las variables, en el caso de los estudios manipulativos.

De esta forma, se puede representar en una matriz, como la que se observa en la figura 10.1, el tipo de estudios que se realizan en las distintas líneas de investigación.

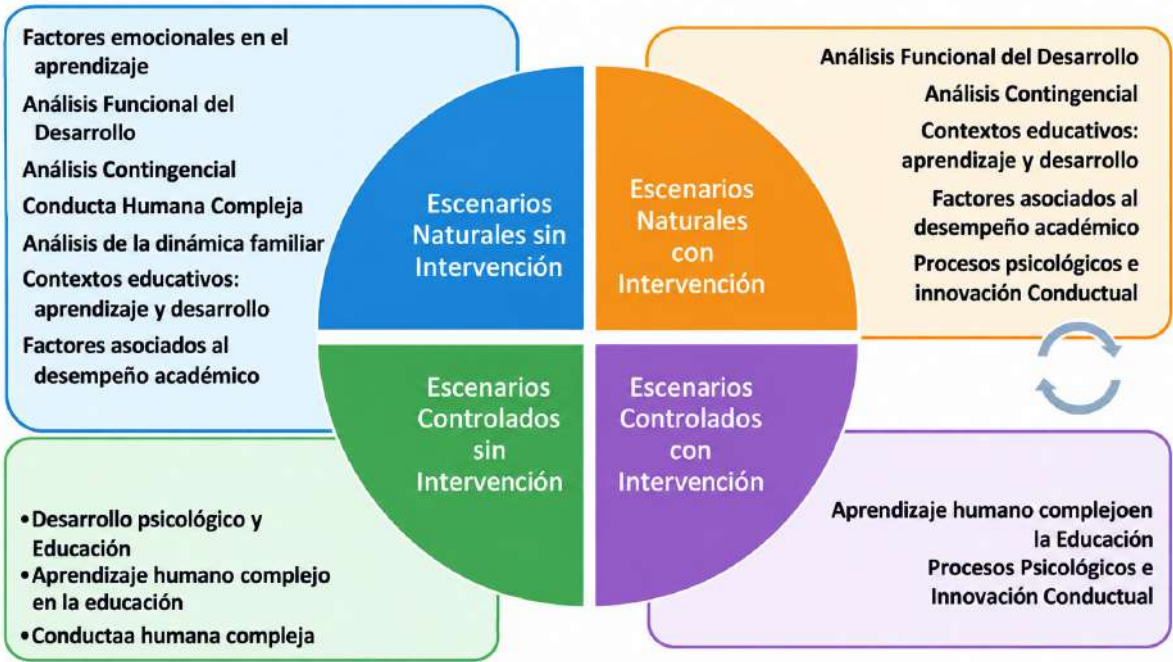


Figura 10.1 Tipos de estudio en las líneas de investigación de acuerdo con los escenarios y grado de control de las variables.

Las temáticas abordadas por las diferentes líneas de investigación se pueden apreciar en la tabla 10.3.

- Eventos de divulgación con participación de todas las líneas.

Tabla 10.3. Temáticas abordadas en las líneas que conforman el GIAH

Clínica/Salud	Educación	Investigación básica y aplicada
• Aprendizaje y salud • Diabetes • Obesidad • Interacción terapeuta-paciente • Dinámica familiar • Violencia y relaciones interpersonales • Estilos de amor en la adolescencia • Violencia en la pareja • Prácticas parentales de alimentación	• Depresión y bienestar psicológico • Actividades musicales y desarrollo académico • Competencias profesionales • Comportamiento social • Comprensión lectora y paráfrasis • Trayectorias y prácticas docentes • Aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación • Análisis discursivo en el aula • Análisis de producciones escritas • Habilidades pre-académicas y lingüísticas • Habilidades socio-emocionales • Alfabetización inicial (niños, madres y profesores)	• Solución de problemas • Papel de las instrucciones • Diseño de preparaciones experimentales • Análisis experimental de la conducta • Conducta inteligente • Sesgo atencional • Tendencias conductuales y disposiciones emocionales • Análisis observacional en contextos interactivos

10.7 Formas de organización actual y actividades conjuntas

De 1991 a la fecha el responsable del proyecto se ha designado de manera rotatoria entre las líneas de investigación con acuerdo de todos los integrantes del grupo de investigación. Se procura que la función del representante se revise cada dos años y se ve la posibilidad de repetir uno o dos periodos de acuerdo con las circunstancias que prevalezcan y la disposición de continuar de quien está al frente del grupo. Cada línea de investigación decide a lo interno su forma de organización.

Las actividades académicas en las que participan dos o más líneas de investigación, que promueven la cohesión del grupo, se planean de forma anual. Generalmente el representante de GIAH convoca a los responsables de línea de investigación para tomar decisiones sobre estas actividades, entre las que destacan:

- La organización anual de Jornadas Académicas del GIAH.
- Seminarios en los que participan dos o más líneas de investigación; además de los internos de cada línea, incluso otros grupos de investigación dentro y fuera de la UIICSE y la UNAM.

- Edición de libros con participación de las diferentes líneas.
- La invitación de profesores visitantes.

La vinculación entre investigación y docencia se está presente con la participación de los integrantes en los programas de licenciatura y posgrado, así como con la incorporación de alumnos de distintos niveles en proyectos de investigación financiados, así como en programas especiales.

10.8 Profesores visitantes

En los últimos años los integrantes del GIAH han compartido experiencias importantes con profesores visitantes de España, Estados Unidos y Puerto Rico. Las temáticas abordadas han ido desde las conceptuales, pasando por metodologías novedosas, y los análisis estadísticos entre otras.

Es importante mencionar, que todos los invitados han participado en actividades en las que la comunidad de la licenciatura en psicología de la FESI se ha beneficiado, en donde a los invitados se les compromete a impartir al menos una conferencia para la comunidad de psicología de la FESI. Es preciso mencionar que incluso los estudiantes se han beneficiado de los profesores visitantes, como el caso en donde el Dr. Rafael



Dr. Rafael Martínez Cervantes



Dr. Daniel Cerutti



Dr. Francisco Cabello Luque



Dr. Karl Ratner



Dr. Rafael Moreno



Dra. Blanca Ortiz Torres

Pie de foto:
Profesores visitantes que participaron en actividades de formación y discusión académica en el PIAH. De izquierda a derecha y de arriba abajo: Dr. Rafael Martínez Cervantes, Dr. Daniel Cerutti, Dr. Francisco Cabello Luque, Dr. Karl Ratner, Dr. Rafael Moreno y Dra. Blanca Ortiz Torres.

Martínez Cervantes de la Universidad de Sevilla quien recibió a estudiantes de psicología, a través del programa de movilidad estudiantil.

10.9 Redes de investigación y colaboración con otros grupos de investigación

La colaboración de las líneas de investigación e integrantes del GIAH con otros grupos de investigación se extiende a lo interno de la FESI, con otros grupos académicos de distintas dependencias de la UNAM, así como la participación en actividades conjuntas con grupos de otras universidades, nacionales y extranjeras, y redes de investigación.

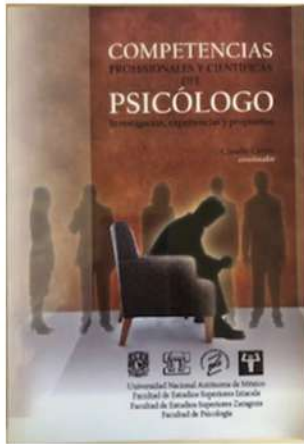
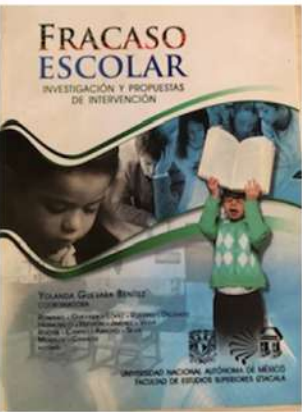
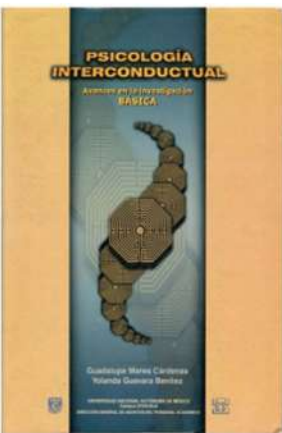
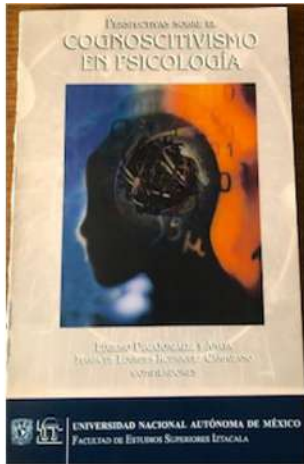
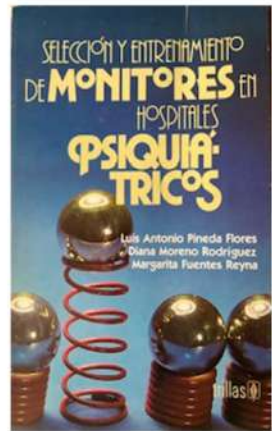
- 1. Grupos de Investigación de la UIICSE:
 - Educación para la salud y estilos de vida
 - Investigación curricular
 - Psicología y salud sexual
- 2. Carreras de Psicología y Medicina de la FESI

- 3. Facultad de Psicología UNAM
- 4. Facultad de Música de la UNAM (FaM).
- 5. Universidad de Sonora
 - Laboratorio de Ciencia y Comportamiento Humano.
 - Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación.
 - Maestría en Psicología de la Salud de la Universidad de Sonora.
- 6. Instituto Tecnológico de Sonora.
- 7. Universidad de Guadalajara: Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC-UDG).
- 8. Universidad Veracruzana: Instituto de Investigaciones Biológicas.
- 9. Universidad Autónoma de Tlaxcala: Educación especial y procesos de aprendizaje.
- 10. Universidad Autónoma de Baja California: Investigación experimental del comportamiento.
- 11. Universidad Autónoma de Yucatán.
- 12. Universidad Autónoma de Nuevo León: Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias del Deporte.
- 13. Escuela Nacional para Educadoras: Posgrado en la Maestría para Profesoras de Jardines de Niños.
- 14. Universidad Autónoma de Hidalgo.
- 15. Equipo de investigación del proyecto denominado EHHI “Eudemonic Hedonic Happiness International Project” liderado por Antonella de la Fave.
- 16. Universidad de Zürich: Grupo de Willibald Ruch.
- 17. Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP)
 - Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa (RMIPE).
 - Red Nacional en Procesos Psicosociales, Clínica y Salud

10.10 Aportes del GIAH

Son varias las contribuciones teóricas, metodológicas y en los campos de aplicación desarrolladas en las diferentes líneas de investigación. Los principales aportes se enuncian a continuación.

Teóricos
Modelos explicativos específicos en las áreas de lenguaje, procesos complejos, conducta creativa, compe-



Ficha curatorial:
Trayectorias escritas: collage de las aportaciones científicas del GHIA

- Autoría:
Montaje elaborado a partir de portadas de obras académicas producidas por integrantes del GHIA; archivo histórico de la FES Iztacala, UNAM.
- Fecha aproximada:
Obras publicadas entre mediados de los años noventa y las primeras décadas del siglo XXI.
- Lugar:
Desconocido
- Descripción:
La imagen reúne, en una sola composición, una serie de portadas de libros que narran más de dos décadas de trabajo académico del GHIA. Cada portada muestra un estilo propio, un color distinto, una voz autoral singular. Se entremezclan textos de metodología, propuestas de intervención educativa, análisis de la conducta, estudios sobre lectura y aprendizaje, reflexiones sobre el fracaso escolar, así como obras dedicadas a la identidad profesional del psicólogo. El collage no

ordena los libros por fecha ni por temática; más bien, los hace convivir en una estructura visual que recuerda una constelación: múltiples puntos luminosos que, en conjunto, delinean una trayectoria intelectual compartida.

— Interpretación:
Este conjunto documental sintetiza los fundamentos teóricos que permitieron Este collage puede leerse como una ventana a la evolución del pensamiento del GHIA. Cada libro es un fragmento de una historia mayor: el esfuerzo por construir una psicología rigurosa, útil y situada en los problemas reales de la educación, la salud y la vida social. Las portadas condensan discusiones, seminarios, observaciones de campo, debates conceptuales y horas de escritura. Al observarlos juntos, se percibe la diversidad disciplinaria del grupo: desde el análisis interconductual y la metodología experimental, hasta la psicología educativa y la profesionalización del psicólogo. El collage refleja una comunidad académica que entiende la escritura como herramienta de transformación, como forma de intervenir el mundo y como acto de responsabilidad intelectual.

tencias académicas y factores de riesgo y protección relacionados con la salud.

Metodológicos
Experimentales: preparaciones experimentales para el análisis del papel del lenguaje en los procesos comple-

jos en niños y adultos (solución de problemas, formación de conceptos, tipos de instrucciones); del aprendizaje de la ciencia; evaluación del sesgo atencional mediante el paradigma de Stroop, entre otras.

No experimentales: sistemas de observación para el estudio de las interacciones en ámbitos escolares y

familiares; análisis contingencial en el campo clínico y de la salud; diferentes instrumentos validados para evaluar tendencias conductuales, comprensión lectora en estudiantes de secundaria y universitarios, actitudes hacia las manifestaciones musicales, estrategias metacognitivas y motivación para la lectura en universitarios, dinámica familiar, prácticas de crianza sensibles y responsivas y prácticas parentales de alimentación.

Aplicados

En el ámbito académico programas de prevención de problemas de adquisición de lectura y escritura; estrategias de enseñanza para favorecer la alfabetización inicial en niños preescolares con madres de familia y con profesores; para favorecer la comprensión lectora en sordos, y para promover el desarrollo lingüístico de niños a través de la música. En el ámbito clínico y de la salud se han creado programas de prevención primaria y secundaria de diabetes mellitus tipo 2, enfocadas en la promoción de conductas saludables en poblaciones de adultos y niños; un programa Interconductual de orientación alimentaria dirigida a población escolar para incrementar la selección de alimentos naturales (en colaboración con académicas del GES), y un programa dirigido a cuidadores para promover prácticas alimentarias responsivas y mejorar el estado de nutrición de infantes en edad de ablactación. Cabe destacar que la mayoría de los programas de intervención en los ámbitos educativo y de la salud parten de un enfoque inter y multidisciplinario y cuentan con la incorporación de otros profesionales como docentes, personal de enfermería, médicos y nutriólogos.

10.11 Epílogo: Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas sin lugar a duda se ha expuesto la conformación, desarrollo y consolidación de uno de los grupos de investigación más reconocidos dentro de la FESI-UNAM, el denominado Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano (PIAH), ahora grupo de Investigación en Aprendizaje Humano (GIAH). Formado por investigadores con una trayectoria importante, muchos de ellos ya consolidados y otros en formación, son docentes e investigadores que se reúnen con el único fin de formular problemas de interés vinculados al comportamiento, en este sentido

el GIAH es el núcleo institucional de la investigación del comportamiento dentro y fuera de la FESI.

El GIAH es un grupo reconocido, en la medida de que su producción científica a lo largo de todos estos años es el fruto de proyectos formalizados ante diferentes instancias académicas y científicas, productos que se cristalizan en las diversas modalidades de la actividad científica. El GIAH está conformado por investigadores y docentes que comparten infraestructura, objetivos, y recursos, organizados para realizar tareas investigación, todos ellos regulados por la propia UNAM (FESI).

En retrospectiva un momento de gran trascendencia en la vida del GIAH fue la ausencia del Dr. Ribes, evento que representó la pérdida de un líder nato, su claridad teórica y dirección dejaron un legado que hasta la fecha se hace evidente en la producción científica del GIAH, aun cuando solo algunas de las líneas que forman al grupo se aferran con gran pasión y fidelidad al legado Ribesiano. En ese momento y como cualquier grupo el GIAH se transformó -ya sin un líder- con el afán de buscar una nueva forma de operar en un nuevo contexto, sin perder su esencia.

Sin embargo, si nos cuestionamos ¿en qué momentos se ha sentido la falta de un líder dentro del GIAH?, la respuesta salta a la vista es clara la falta de relación con personalidades académicas de talla internacional con la frecuencia deseada; de repente se desdibujó la idea de un avance sistemático e integrado en la generación de conocimiento debido a la “dispersión” de intereses y formas de abordar los fenómenos de interés disciplinar; solo algunas líneas de investigación tratan de mantener las “formas de trabajo originales”. El lado positivo es la oportunidad de negociar asuntos de interés académicos y administrativos y llegar a acuerdos conjuntos.

Pertenecer al GIAH también tiene un sentido de identidad o afiliación, lo que simboliza una dimensión informal que se ha ido conformando a lo largo de los años. Ese sentido de pertenencia encuentra su expresión más clara en momentos que quedaron registrados en la memoria visual del grupo. Uno de ellos — como muestra la ficha curatorial que acompaña este capítulo— es la fotografía en la que los integrantes rodean a B. F. Skinner mientras les firma un libro: una escena que condensa la emoción, la cercanía intelectual y la identidad compartida que caracterizaron



Ficha curatorial:
Un gesto académico, una comunidad en formación: Skinner con el grupo fundador.

- Autoría:
Desconocida.
- Fecha aproximada:
Finales de 1988.
- Lugar:
Casa de Michael Commons. Quien acogió a los jóvenes académicos dándoles hospedaje en su casa, e invitó a Skinner a una “barbacoa” para que lo conocieran.
- Descripción:
La fotografía captura un instante cargado de presencia intelectual: B. F. Skinner, concentrado y sereno, firma un libro mientras quienes lo rodean observan con atención y alegría contenida. Los rostros jóvenes enmarcan al maestro, como si la escena misma fuera una coreografía espontánea de interés, respeto y curiosidad científica. Las plantas del fondo y la luz suave dan a la imagen un tono íntimo, casi doméstico, que contrasta con la magnitud de la figura presente.

— Interpretación:
La imagen revela mucho más que una firma o un encuentro fortuito. Lo que emerge es la energía de un momento formativo en su expresión más plena: un grupo que, sin solemnidad y sin distancia, se aproxima directamente a una de las mentes que marcaron el rumbo de la psicología contemporánea. La cercanía física que muestra la fotografía no simboliza admiración pasiva, sino un diálogo vivo, una apertura intelectual que se vuelve palpable en las miradas y en las posturas relajadas.

Este registro visual ocupa un lugar especial en la memoria académica del grupo no por lo excepcional del personaje, sino por lo que el encuentro representa: un modo de relacionarse con el conocimiento que privilegia el diálogo, la apertura y la formación directa. El encuentro con Skinner no solo fortaleció las bases conceptuales del proyecto, sino que también reafirmó el valor de cultivar espacios donde las ideas circulan con libertad y entusiasmo.

La fotografía ilumina una manera de hacer comunidad académica: cercana, rigurosa, colaborativa. Más que un recuerdo, funciona como un punto de referencia para comprender la identidad del grupo y la potencia formativa que aún hoy constituye su sello distintivo.

los años fundacionales del proyecto. Episodios como ese revelan la potencia formativa y afectiva que sostuvo al grupo y que, pese a las transformaciones, aún permea su cultura académica.

Creemos que el objetivo y esencia del proyecto original se ha desvanecido, la razón principal puede ser el proceso natural de cualquier grupo en general y de investigación en lo particular. Como señalamos previamente los intereses individuales, y el involucramiento

de los miembros de GIAH en áreas alejadas de la aproximación teórica metodológica interconductual y los nuevos cuadros de investigación favorecieron que la mayoría de las líneas de investigación se alejarán del proyecto original, cabe resaltar que esta última condición, más que un problema, creemos es una muestra de la libertad que encierra la investigación como actividad científica. Sin embargo, es menester mencionar que la investigación interconductual que se hace en el

GIAH, recibe gran reconocimiento, en ese sentido la idea original sigue presente.

Pertenecer al GIAH también tiene un sentido de identidad o afiliación, lo que simboliza una dimensión informal, esta identidad como proceso se ha ido conformado a lo largo de los años. En este sentido, podríamos decir que uno de los logros más importantes del GIAH es el reconocimiento dentro y fuera de la FESI, logro en donde todos y cada uno de los académicos que están o han estado han ayudado a fortalecer ese reconocimiento.

En pleno siglo XXI es más que evidente el relevo generacional, fenómeno no solo del GIAH, la mayoría de los grupos de investigación que están asentados en la UIICSE también fueron creados junto con dicha unidad de investigación, su crecimiento inminente se inclina a nuevos cuadros o personal docente y de investigación, la mayoría jóvenes prometedores, muchos de ellos dentro del sistema Nacional de Investigadores, lo que sugiere grandes logros y reconocimientos en el campo de la investigación.

Finalmente, solo nos resta señalar que en este momento se vislumbra una nueva etapa en el GIAH, es muy probable que, en el 2025, la conformación del GIAH mostrada en este trabajo no sea la misma, sin embargo, estamos seguras de que el legado del Dr. Ribes, las vivencias la identidad del grupo permanecerán por mucho más tiempo.

10.12 Referencias

Altopiedi, M., Hernández, E., López, J. (2015). Características relevantes de los grupos de investigación destacados en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 126-142.

Bleger, J. (1994), *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires, Paidós.

Garrido, C. (1984). Lenguaje y conducta humana, *Información Científica y Tecnológica CONACyT* 6(88), 15-19.

Pérez-Almonacid, R. & Gómez, D. (2014). *Emilio Ribes Iñesta. Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa*. Universidad Veracruzana.

Rey-Rocha, J., Martín-Sempere, M. J., Sebastián, J. (2008). Estructura y dinámica de los grupos de investigación", *Arbor*, 184 (732) 743-75

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta; un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Serrano, M. (2014). *Psicología Iztacala: un proyecto conductista*. En R. Pérez y D. Gómez. Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa. Universidad Veracruzana.

Tapia, J. O. y Eisenberg, R. (2018). *La investigación en la FES-Iztacala UNAM: panorama histórico*. Estado de México, FESI-UNAM.



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

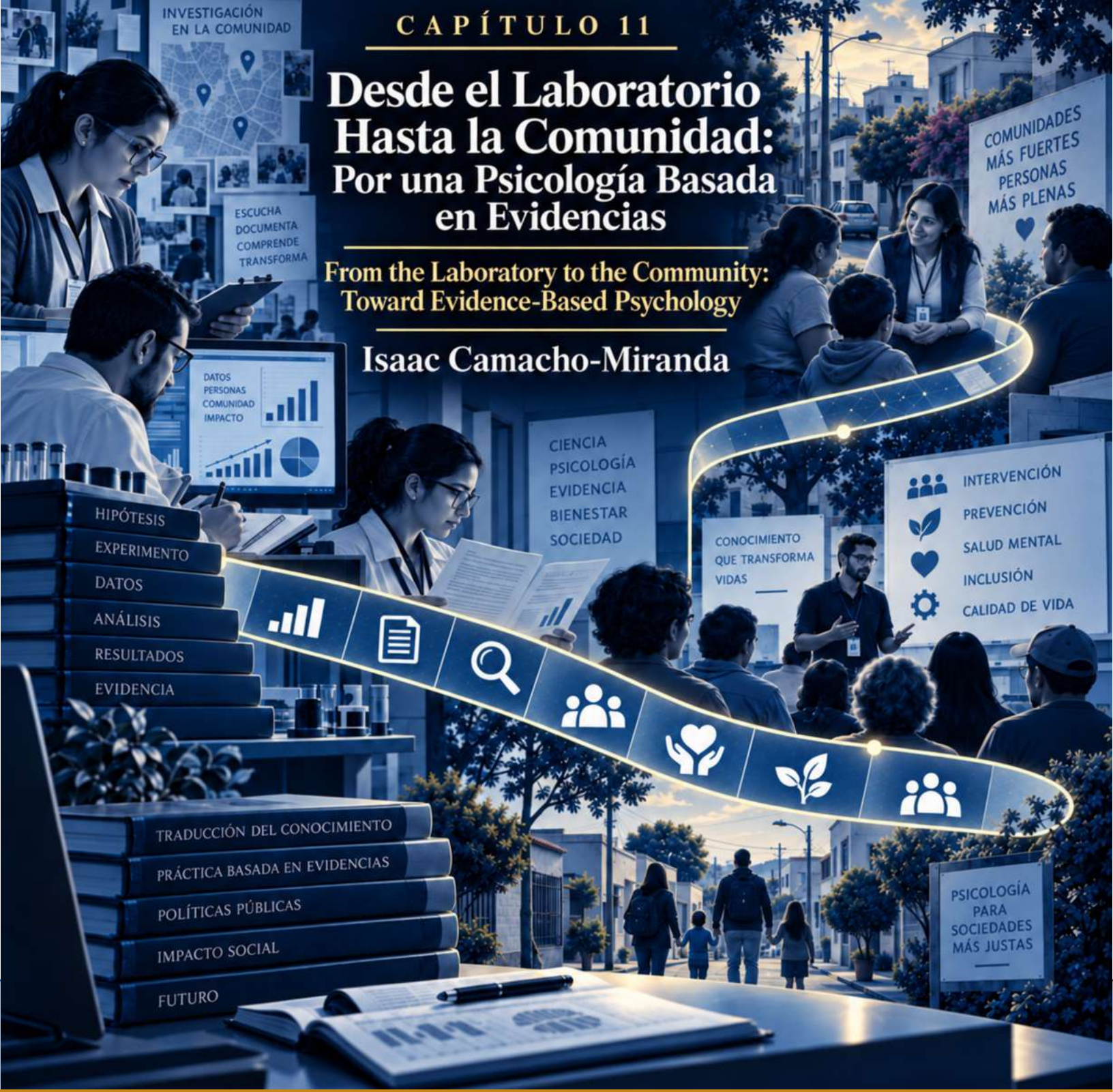
3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12



Desde el Laboratorio Hasta la Comunidad: Por una Psicología Basada en Evidencias

From the Laboratory to the Community:
Toward Evidence-Based Psychology

Isaac Camacho-Miranda

Glosa editorial

Isaac Camacho Miranda ofrece una mirada profunda y comprometida sobre la construcción de una psicología universitaria basada en evidencia, rigurosa y con impacto social. Desde el Laboratorio SICODIME, su trabajo articula investigación científica, formación profesional e intervención comunitaria, desafiando la fragmentación académica y promoviendo una praxis transformadora. Su rela-

to no sólo da cuenta de una trayectoria personal, sino que refleja la posibilidad concreta de formar comunidades académicas interinstitucionales comprometidas con el conocimiento útil y éticamente fundado. Este testimonio es, al mismo tiempo, una memoria institucional y una declaración de principios sobre lo que la psicología puede y debe ser.

Palabras clave: Psicología aplicada, Análisis Conductual Aplicado, Intervención social, Simulación computacional, MiPyMEs

Editorial Note

Isaac Camacho Miranda offers a deep and committed perspective on the construction of a university-based psychology that is evidence-driven, rigorous, and socially impactful. From the SICODIME Laboratory, his work interweaves scientific research, professional training, and community intervention, challenging academic fragmentation and fostering a transformative praxis.

His account reflects not only a personal trajectory, but also the tangible possibility of building inter-institutional academic communities committed to useful and ethically grounded knowledge. This testimony stands as both an institutional memory and a statement of principles about what psychology can—and should—be.

Keywords: Applied psychology, Applied Behavior Analysis, Social intervention, Computer simulation, Small businesses

Índice de contenido

- 11.1 Introducción, 222
- 11.2 El Análisis Conductual Aplicado como eje formativo y metodológico, 223
- 11.3 Simulaciones y liderazgo: La Tarea de Ensamble, 224
- 11.4 Extensión universitaria y compromiso social: El Taller ENLACE, 225
- 11.5 Formación de competencias científicas y profesionales, 226
- 11.6 Epílogo: La psicología como herramienta de cambio, 227
- 11.7 Referencias, 228



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th
Camacho-Miranda, I. (2026). Desde el Laboratorio Hasta la Comunidad: Por una Psicología Basada en Evidencias. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 220–229). LEED editorial.
<https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c11>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

“La ciencia no se hace en soledad ni para uno mismo. Es un acto público, colaborativo y profundamente ético.”

11.1 Introducción

La formación de psicólogas y psicólogos en el nivel de licenciatura representa un desafío complejo y de alta responsabilidad para las instituciones de educación superior. No se trata únicamente de transmitir conocimientos teóricos ni de entrenar habilidades técnicas en sentido instrumental, sino de formar profesionales capaces de comprender, analizar e intervenir en escenarios reales con fundamentos científicos sólidos, criterios éticos claros y un compromiso social activo.

Este proceso formativo, sin embargo, suele enfrentarse a múltiples tensiones. Entre ellas destaca una fragmentación persistente: la disociación entre la enseñanza de contenidos académicos y el desarrollo de competencias aplicadas; entre la investigación científica y la práctica profesional; entre la formación metodológica rigurosa y la conciencia de las implicaciones éticas de intervenir en entornos humanos. En muchos programas de estudio, esta separación se traduce en experiencias de formación teóricamente densas pero desvinculadas de la realidad, o en prácticas profesionales sin sustento empírico que reproducen modelos intuitivos, autorreferenciales o poco evaluables.

En este contexto, el Laboratorio en Sistemas Conductuales y Diseño Metacontingencial (SICODIME) surge como una estrategia pedagógica y científica que busca revertir dicha fragmentación. Su objetivo es claro: ofrecer a los estudiantes de psicología escenarios formativos alternativos, interdisciplinarios y técnicamen-

te exigentes, donde la investigación aplicada, la enseñanza metodológica y la intervención profesional no solo coexistan, sino se potencien mutuamente.

El laboratorio parte de una premisa central: la formación profesional no debe entenderse como una fase posterior al aprendizaje teórico, sino como un proceso continuo de articulación entre saber, hacer y reflexionar. Bajo esta lógica, SICODIME se propone como un espacio de convergencia entre la experimentación controlada, el análisis conductual aplicado (ACA), la formación metodológica avanzada y la práctica en contextos reales, incluyendo tanto simulaciones computacionales como intervenciones organizacionales o comunitarias.

Más allá de los contenidos específicos que se abordan en sus proyectos, lo que define a SICODIME es su vocación integradora. En lugar de separar teoría y aplicación, el laboratorio propone un modelo de formación donde los estudiantes aprenden haciendo: diseñan, ejecutan, evalúan, y presentan sus resultados en escenarios académicos y profesionales, adquiriendo competencias científicas al tiempo que desarrollan habilidades técnicas, comunicativas y éticas.

Esta introducción busca presentar no solo el contexto que dio origen al laboratorio, sino también los principios formativos que lo guían, la perspectiva conceptual que lo estructura y los alcances que ha logrado en términos de investigación, formación y extensión. A lo largo del capítulo se mostrarán ejemplos concretos de proyectos desarrollados, estrategias metodológicas implementadas, resultados obtenidos, y —sobre todo—

11.2 El Análisis Conductual Aplicado como eje formativo y metodológico

El SICODIME se sustenta conceptual y metodológicamente en el Análisis Conductual Aplicado (ACA), una tradición científica consolidada desde la publicación fundacional de Baer, Wolf y Risley (1968), cuya influencia sigue vigente más de medio siglo después. El ACA no es simplemente una técnica o una herramienta puntual, sino un marco epistemológico y metodológico integral que permite observar, analizar e intervenir sobre el comportamiento humano en contextos socialmente significativos.

El ACA constituye precisamente la alternativa conceptual y metodológica que busca prevenir que el estudiante contacte formas de actuación profesional que: a) no estén basadas en conocimientos publicados bajo doble ciego, b) sean avaladas por los “años de experiencia” del profesor, c) de antemano requieran un cierto convencimiento en “el sistema”, y d) cuyos resultados sólo sean presentados ante comunidades cautivas (Newman, 2005).

A lo largo de las últimas décadas, el Análisis Conductual Aplicado (ACA) ha mostrado eficacia en más de 350 dominios de aplicación —entre ellos, educación, bienestar, discapacidad intelectual, desarrollo organizacional, psicología del deporte, prevención de adicciones y diseño instruccional— gracias a su capacidad para producir conocimiento empíricamente validado, con efectos observables, medibles y replicables (Heward et al., 2022). Esta potencia explicativa y transformadora ha consolidado al ACA como una de las aproximaciones más rigurosas y éticamente orientadas dentro de las ciencias del comportamiento.

Dentro de la multiplicidad de recursos metodológicos disponibles (Fisher et al., 2011), destacan especialmente las investigaciones mediante simulaciones de laboratorio, que abren la posibilidad de adoptar una perspectiva de análisis “de lo complejo a lo simple”, permitiendo responder de manera estructurada a preguntas relevantes sobre formas de comportamiento humano con alto entrelazamiento social y relevancia funcional (Ward y Houmanfar, 2011). Este enfoque, que combina el rigor experimental con la observación

contextualizada de fenómenos sociales, ha sido central para extender el alcance del ACA a dominios donde las variables son múltiples, las interacciones son dinámicas y los patrones conductuales emergen en condiciones ecológicamente válidas.

Lo que distingue al ACA de otras corrientes psicológicas es su rechazo explícito a las prácticas sustentadas exclusivamente en la autoridad del terapeuta, la tradición institucional, la experiencia subjetiva o el carisma profesional. A diferencia de modelos que se validan en entornos cerrados, en comunidades ideológicamente homogéneas o en narrativas carentes de control experimental, el ACA exige que toda intervención sea analizada a partir de su función, evaluada empíricamente y contextualizada en función de sus consecuencias observables. Este principio de validación funcional no solo incrementa la eficacia técnica, sino que constituye una garantía ética: intervenir sin evidencia implica, en muchos casos, intervenir con riesgos innecesarios o con escasa responsabilidad social.

En ese sentido, el ACA promueve una psicología abierta a la crítica, centrada en los datos y comprometida con la mejora continua. El trabajo técnico no se separa de la dimensión ética: diseñar una intervención exige comprender su impacto, prever sus efectos colaterales y establecer mecanismos de ajuste y supervisión. Por ello, el ACA no solo forma mejores técnicos, sino mejores profesionales.

Bajo este enfoque, SICODIME opera como un espacio de formación científica, donde los estudiantes aprenden a observar sistemáticamente, a operacionalizar variables, a construir diseños experimentales de intervención, a medir resultados y a comunicar hallazgos de forma clara y verificable. Se trata de alejarlos, de manera deliberada, de aquellas prácticas que reproducen recetas sin fundamento, soluciones prefabricadas o enfoques que dependen de la experiencia subjetiva del docente o del terapeuta.

Los estudiantes que se integran al laboratorio no trabajan sobre supuestos, intuiciones o modelos no contrastados. Aprenden, desde el inicio, que intervenir implica diseñar con cuidado, medir con precisión y sostener sus decisiones en evidencia. Esta formación implica también una transformación en la actitud profesional: se cultiva la duda, se fortalece la capacidad crítica y se desarrolla una ética del rigor que los acompaña más allá del ámbito académico.

En resumen, el ACA no solo proporciona a SICODIME una base técnica sólida. Le da un marco filosófico, un horizonte formativo y una orientación ética. Y es precisamente esta combinación de ciencia, técnica y responsabilidad social la que convierte al laboratorio en un nodo formativo estratégico dentro de una universidad pública comprometida con la calidad, la equidad y la transformación de su entorno.

11.3 Simulaciones y liderazgo: La Tarea de Ensamble

Una de las líneas de investigación más consolidadas y estratégicas desarrolladas en el Laboratorio SICODIME ha sido la implementación de simulaciones computarizadas para el estudio de fenómenos sociales complejos, particularmente los relacionados con la dinámica del liderazgo en contextos de cooperación forzada. Esta elección metodológica responde a una necesidad doble: por un lado, contar con condiciones experimentales controladas que permitan aislar y analizar variables críticas del comportamiento grupal; por otro, construir entornos de aprendizaje significativos donde los estudiantes puedan participar activamente en todo el proceso investigativo.

Para ello, se diseñó un dispositivo experimental denominado *Tarea de Ensamble*, véase figura 10.1 una situación de interacción grupal ambigua, estructurada deliberadamente con bajos niveles de instrucción explícita,

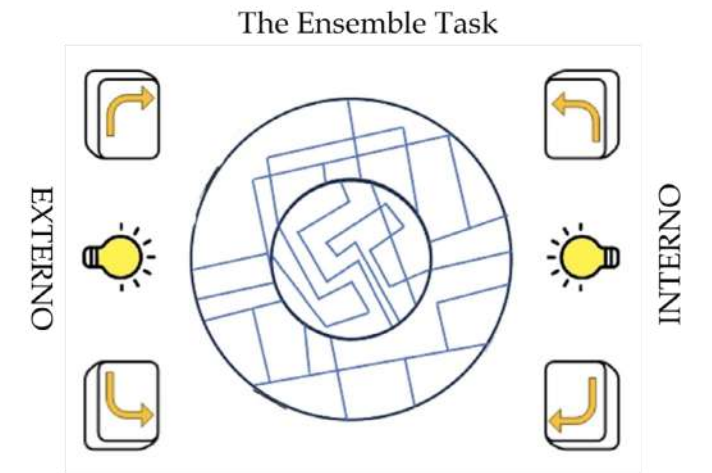


Figura 10.1. Croquis de la tarea de ensamble.

que exige a los participantes coordinarse para resolver una meta común. Esta ambigüedad funcional permite observar con mayor claridad el surgimiento espontáneo de dinámicas de liderazgo, así como las formas de negociación, regulación mutua y toma de decisiones que emergen entre los integrantes del grupo. La tarea se implementa a través de un entorno computarizado que registra en tiempo real las secuencias de comportamiento, los tiempos de respuesta, las pautas de influencia y la organización contingente de las decisiones.

Los resultados obtenidos hasta ahora —particularmente los publicados en Camacho, Hernández y Arroyo (2021)— indican que las dinámicas de liderazgo más eficaces no son aquellos centralizados ni autoritarios, sino aquellos que logran auspiciar un equilibrio funcional entre las contribuciones conductuales de todos los miembros del grupo. En otras palabras, el liderazgo más exitoso en términos de desempeño colectivo no es el que impone, sino el que media, distribuye y coordina. Este hallazgo tiene implicaciones relevantes para el análisis organizacional, el diseño de procesos de capacitación y el estudio del comportamiento colectivo desde un enfoque conductual.

Desde el punto de vista metodológico, la Tarea de Ensamble representa un avance en la incorporación de modelos de simulación dentro del campo del análisis conductual aplicado. Siguiendo la tradición de simulaciones humanas descritas por Ward y Houmanfar (2011), esta herramienta permite explorar conductas complejas en condiciones artificiales pero ecológicamente válidas, combinando el rigor experimental con una representación funcional de escenarios sociales reales. Así, se logra transitar de los estudios centrados en el individuo hacia el análisis de unidades sociales más amplias —equipos, colectivos, organizaciones— sin perder control sobre las variables relevantes.

En el plano pedagógico, esta línea de investigación ha sido también una plataforma de formación altamente efectiva para estudiantes de licenciatura, quienes participan en todas las fases del proceso: desde el diseño y ajuste del programa de simulación, la elaboración de manuales operativos, la capacitación de participantes, hasta la observación directa, la codificación de secuencias verbales, la categorización funcional de respuestas, el análisis estadístico de los datos y la redacción de informes científicos. En varias ocasiones, estos traba-

jos han derivado en presentaciones en congresos académicos, reportes técnicos y publicaciones indexadas.

Este modelo de formación en investigación se aleja del esquema tradicional en el que el estudiante cumple un rol subordinado y pasivo. En cambio, propone un enfoque en el que el laboratorio se convierte en un espacio de aprendizaje activo, interdisciplinario y socializado, donde la investigación se vive como un proceso colaborativo y formativo. Los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas —como el uso de software de registro, programación básica o análisis de datos— sino que también desarrollan competencias críticas, comunicativas y éticas vinculadas a la práctica científica.

La experiencia con la *Tarea de Ensamble* ha demostrado, además, que la simulación computarizada puede ser un recurso valioso para la enseñanza del análisis funcional del comportamiento en contextos sociales. Al permitir visualizar en tiempo real las consecuencias de determinadas estrategias de liderazgo, la simulación se convierte en un instrumento pedagógico potente para reflexionar sobre las condiciones que favorecen o dificultan la cooperación, la equidad en la participación y la eficiencia colectiva.

En conjunto, esta línea de trabajo consolida uno de los objetivos fundacionales de SICODIME: *articular la investigación científica con la formación profesional, bajo principios de evidencia, precisión metodológica y relevancia social*. Las simulaciones computarizadas, lejos de ser un ejercicio académico aislado, se han convertido en un núcleo de producción de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de construcción de comunidad académica.

11.4 Extensión universitaria y compromiso social: El Taller ENLACE

En el año 2022, el Laboratorio SICODIME amplió su radio de acción hacia el campo de la intervención organizacional, consolidando su vocación de articular formación científica con impacto social. Este nuevo eje de trabajo se materializó en la implementación del *Taller ENLACE: Una tomografía funcional de tu negocio*, dirigido a líderes, directivos y propietarios de micro, pequeñas y medianas empresas (MiPyMEs) ubicadas



Figura 10.2. Primer ciclo de capacitación Taller ENLACE, en el municipio de Tlalnepantla y en la zona norte de la Ciudad de México, véase figura 10.2.

El programa fue concebido desde un enfoque conductual aplicado al desarrollo organizacional, y su diseño se sustentó en modelos de evaluación funcional del comportamiento y análisis de desempeño. A diferencia de las propuestas genéricas de consultoría empresarial, el Taller ENLACE integró herramientas metodológicas propias del Análisis Conductual Aplicado (ACA) para construir un modelo de diagnóstico adaptado al funcionamiento real de las unidades económicas participantes. La finalidad no fue únicamente proporcionar conocimientos teóricos, sino generar un proceso de intervención orientado a la toma de decisiones, el análisis de riesgo y el desarrollo de liderazgo efectivo.

A partir de este enfoque, se diseñó una herramienta diagnóstica que permitió evaluar el desempeño de los participantes en tres dimensiones clave del quehacer empresarial:

- **Administración**, entendida como la capacidad de planificación, gestión de recursos, establecimiento de metas y control operativo.
- **Producción/Servicio**, que comprende la ejecución de procesos orientados al cliente o usuario, así como la consistencia en la entrega de valor.
- **Innovación**, concebida como la habilidad para generar nuevas soluciones, adaptarse a cambios del entorno y transformar los modelos existentes.

Este modelo, propuesto y documentado por Camacho (2024), permitió establecer un sistema de medición cuantitativa del desempeño conductual de los líderes MiPyME, proporcionando una base empírica para futuras intervenciones. A través del uso de matrices de desempeño, escalas de valoración funcional y retroalimentación estructurada, el taller facilitó un proceso de evaluación formativa centrado en indicadores observables y ajustado a la lógica operativa de cada negocio.

En términos metodológicos, el taller empleó estrategias clásicas del ACA, tales como:

- **Diseños de línea base múltiple**, que permiten establecer relaciones funcionales entre las condiciones de intervención y los cambios observados.
- **Matrices de desempeño** diseñadas para identificar brechas entre el repertorio conductual actual y el requerido en contextos de alta exigencia.
- **Análisis funcional** de contingencias organizacionales que sostienen prácticas ineficientes o dificultan la consolidación de comportamientos estratégicos.
- **Instrucción individualizada**, que adaptó los contenidos y ejercicios a las características específicas de cada líder o unidad de negocio.

Para los estudiantes de SICODIME, esta experiencia representó un punto de inflexión formativo. Por primera vez, muchos de ellos tuvieron la oportunidad de aplicar los principios del ACA fuera del aula y del laboratorio, en contextos dinámicos y con interlocutores reales que esperaban soluciones efectivas. Bajo supervisión académica, los estudiantes participaron en todas las fases del programa: elaboración de instrumentos, levantamiento de información, análisis de resultados, diseño de recomendaciones y comunicación efectiva con los participantes.

Esta inmersión en un entorno profesional auténtico permitió consolidar en los estudiantes competencias clave para el ejercicio profesional: razonamiento metodológico, toma de decisiones basada en datos, capacidad de adaptación, habilidades de comunicación y comprensión de los factores contextuales que condicionan la aplicación del conocimiento científico.

Por otro lado, el impacto en los líderes empresariales fue igualmente significativo. Muchos de ellos manifestaron,

durante y después del taller, que se trataba de la primera vez que recibían retroalimentación objetiva sobre su estilo de liderazgo y su forma de organizar el negocio. La herramienta desarrollada no solo permitió visualizar fortalezas y áreas de oportunidad, sino que abrió espacios de reflexión estratégica y diálogo organizacional.

Tal como lo plantea Camacho (2024), el modelo desarrollado en el Taller ENLACE ofrece una vía para estimar el potencial de desarrollo competencial de los dueños de MiPyMEs y generar evidencia sobre los logros alcanzados durante la capacitación recibida. En este sentido, el taller no solo intervino sobre procesos existentes, sino que dejó capacidades instaladas para su continuidad y evolución.

En suma, el Taller ENLACE constituye un ejemplo concreto de cómo una psicología rigurosa, basada en evidencia y comprometida con la transformación social, puede trascender los límites del laboratorio y el salón de clases. Se trata de una experiencia que reafirma la vocación de SICODIME por formar profesionales que no solo comprenden el comportamiento humano, sino que están preparados para intervenir en él con responsabilidad, precisión y pertinencia contextual.

11.5 Formación de competencias científicas y profesionales

Uno de los logros más significativos alcanzados por el Laboratorio SICODIME ha sido el desarrollo de un modelo formativo centrado en la capacitación rigurosa y progresiva de estudiantes de psicología en metodologías avanzadas de intervención conductual. Lejos de limitarse a un enfoque teórico o de exposición magistral, la propuesta pedagógica del laboratorio se fundamenta en una concepción activa y situada del aprendizaje, donde los alumnos participan de manera directa en procesos reales de investigación, simulación, análisis de datos e intervención.

Esta orientación responde a una visión que reconoce el valor del aprender haciendo como eje estructurante de la formación profesional. Desde su incorporación al laboratorio, los estudiantes asumen responsabilidades específicas en distintos proyectos en curso, lo que les permite integrar gradualmente conocimientos teóricos, habilidades técnicas y criterios éticos en escenarios concretos. Esta experiencia no solo fortalece

su autonomía, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional con herramientas científicamente sustentadas y sentido crítico.

Los ámbitos de trabajo han sido diversos: simulaciones computarizadas en las que se analizan dinámicas grupales, como en el caso de la Tarea de Ensamble (Camacho, Hernández y Arroyo, 2022); intervenciones comunitarias y organizacionales mediante herramientas conductuales aplicadas, como en el Taller ENLACE (Camacho, 2024); diseño y aplicación de instrumentos de evaluación funcional; construcción de bases de datos y análisis estadístico de resultados; elaboración de reportes técnicos y presentación de hallazgos en espacios académicos. Esta diversidad de tareas permite que los estudiantes no se especialicen prematuramente, sino que adquieran una formación metodológica integral, con capacidad de adaptación y toma de decisiones fundamentadas.

Asimismo, uno de los rasgos distintivos de SICODIME es su apuesta por el rigor metodológico como práctica formativa cotidiana. No se trata únicamente de enseñar técnicas o procedimientos, sino de transmitir una ética del trabajo científico sustentada en tres principios centrales:

- *La ética de la evidencia*, que exige no tomar decisiones sin datos verificables, ni sostener intervenciones en supuestos no contrastados.
- *El respeto metodológico*, entendido como el compromiso con el diseño cuidadoso, la medición precisa y la interpretación prudente.
- *La vocación de servicio*, que orienta la aplicación del conocimiento al bienestar colectivo y no únicamente al desarrollo individual del estudiante o del investigador.

La participación de los estudiantes en proyectos del laboratorio les permite incorporarse a una comunidad académica activa y diversa, que se ha ido consolidando con el tiempo a partir de la colaboración interinstitucional. Investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), docentes universitarios con trayectoria en intervención conductual, estudiantes de posgrado en psicología aplicada, y egresados que continúan vinculados al laboratorio conforman un tejido intelectual y humano caracterizado por el diálogo horizontal, la exigencia académica y el compromiso ético con la transformación del entorno.

Esta comunidad no opera como una estructura jerárquica rígida, sino como una red de aprendizaje colaborativo, donde los conocimientos circulan, se debaten y se reconstruyen a partir de la experiencia. En este sentido, la formación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura como un proceso de incorporación a una cultura académica basada en el pensamiento crítico, el análisis funcional del comportamiento, y el uso responsable del conocimiento científico.

Al interior de este ecosistema, los estudiantes encuentran no solo oportunidades de aprendizaje, sino también modelos de ejercicio profesional, trayectorias inspiradoras y una visión clara sobre lo que significa hacer psicología con base en evidencia y responsabilidad social. Tal como se ha documentado en las experiencias del laboratorio (Camacho, 2024), esta lógica de formación integral ha generado impactos significativos tanto en la trayectoria académica de los estudiantes como en la calidad de las intervenciones desarrolladas en contextos reales.

En suma, el modelo pedagógico de SICODIME demuestra que es posible articular investigación, docencia y práctica profesional desde una propuesta formativa sólida, coherente y transformadora. Lejos de reproducir la división tradicional entre teoría y aplicación, el laboratorio ha logrado construir un espacio donde los estudiantes aprenden a pensar con rigor, a actuar con precisión y a comprometerse con los contextos en los que intervienen.

11.6 Epílogo: La psicología como herramienta de cambio

En una lectura retrospectiva del proceso desarrollado, puede afirmarse que SICODIME ha operado como algo más que un laboratorio o una línea específica de investigación. Se ha constituido como una apuesta sostenida, deliberada y coherente por una forma particular de concebir y ejercer la psicología, una que no se limita a la observación ni a la descripción pasiva de los fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, se asume que una psicología confinada exclusivamente a lo pragmático corre el riesgo de volverse funcional a la inercia, al confort académico y a la reproducción de condiciones que permanecen sin transformación.

SICODIME surge, precisamente, como una respuesta crítica a esta lógica. Se configura como un espacio orientado a la producción de conocimiento útil, trans-

ferible, éticamente fundamentado y metodológicamente riguroso, pero también como una plataforma para la intervención directa en contextos donde la desigualdad, la desorganización institucional o la ineficacia operativa no pueden ser únicamente objeto de análisis, sino que demandan acciones orientadas al cambio. En este sentido, el laboratorio asume la intervención como una extensión natural del conocimiento científico, y no como un ámbito separado o subordinado a la reflexión teórica.

Desde este posicionamiento, la formación profesional en psicología se concibe como un proceso que debe ir más allá de la capacidad explicativa. La explicación, aunque necesaria, resulta insuficiente si no se traduce en propuestas de intervención viables, evaluables y socialmente pertinentes. Así, se cuestiona una psicología centrada exclusivamente en debates internos o en la autorreferencialidad disciplinar, particularmente cuando existen problemáticas concretas que requieren acompañamiento técnico, orientación basada en evidencia y estrategias de cambio sostenido. La propuesta que articula SICODIME apunta, por el contrario, a una psicología activa, capaz de generar evidencia para intervenir, de dialogar con otros campos del conocimiento y de comprometerse con el bienestar colectivo.

Los proyectos desarrollados en el marco del laboratorio —que abarcan desde simulaciones computacionales hasta programas de capacitación dirigidos a sectores productivos— responden a una lógica común: la de una psicología que se involucra en los contextos que estudia, que pone a prueba sus modelos, que evalúa sistemáticamente sus efectos y que ajusta sus intervenciones a partir del análisis de resultados. En este proceso, el error no es concebido como un fracaso, sino como una fuente legítima de aprendizaje, siem-

pre que se integre dentro de un marco metodológico riguroso y reflexivo. De este modo, la intervención se entiende como una responsabilidad que es simultáneamente científica, ética, social y política.

Desde una perspectiva formativa, SICODIME espera seguir funcionando como un espacio para la construcción de perfiles profesionales orientados no solo a la claridad conceptual, sino también a la acción informada. En este sentido, la labor del laboratorio se inscribe en una concepción amplia del papel de la universidad pública, entendida como una institución llamada a contribuir activamente a la transformación social.

En consecuencia, SICODIME puede ser interpretado no únicamente como un dispositivo académico, sino como un posicionamiento explícito frente al mundo y frente a la disciplina. Un espacio donde la psicología se asume como ciencia aplicada, comprometida con su tiempo y orientada a la transformación informada de las realidades en las que interviene.

11.7 Referencias

Baer, D. M., Wolf, M. M. y Risley, T. R. (1968). Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.

Camacho, I. Hernández, R. J. y Arroyo, R. (2021). Seguimiento y dominancia en la dinámica de liderazgo: Una comparación inicial Japón/México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24, 1347-1369.

Camacho, I. (2024). Liderazgo Participante Competente: Una Propuesta de Medición. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 50, 253-264.

Fisher, W. W., Piazza, C. C. y Roane, H. S. (2011). *Handbook of Applied Behavior Analysis*. The Guilford Press.

Heward, W. L., Critchfield, T. S., Reed, D. D., Detrich, R. y Kimball, J. W. (2022). ABA from A to Z: Behavior Science Applied to 350 Domains of Socially Significant Behavior. *Perspectives of Behavior Science*, 45, 327-359.

Newman, B. (2005). *Graduated Applied Behavior Analysis*. Dove and Orca.

Ward, T. y Houmanfar, R. (2011). Human Simulations in Behavior Analysis (1987-2010): Facilitating Research in Complex Human Behavior. *Behavior and Social Issues*, 20, 72-101.



El pensamiento como resistencia:
25 años del Seminario de
Epistemología de la Psicología

Thought as Resistance:
25 Years of the Seminar on the
Epistemology of Psychology

Rubén González-Vera
Herminia Mendoza-Mendoza
Norma Leticia Cabrera-Fermoso
Roberto Arzate-Robledo



Glosa editorial

Este capítulo ofrece una reconstrucción crítica, reflexiva y profundamente comprometida del Seminario de Epistemología de la Psicología, coordinado durante más de dos décadas por Rubén González Vera en la FES Iztacala. Lejos de ser un espacio académico convencional, el Seminario se constituyó como una trinchera pacífica del pensamiento, articulando una tradición dialógica que hunde sus raíces tanto en el legado de Elí de Gortari como en el im-

pulso transformador del CGH de 1999. El texto no solo narra la historia del seminario, sino que reivindica su papel como laboratorio de pensamiento colectivo, donde convergen múltiples disciplinas y corrientes teóricas en un ejercicio riguroso de crítica epistemológica. Con un tono a la vez testimonial y programático, el capítulo invita a repensar el lugar del saber en la universidad pública contemporánea.

Palabras clave: epistemología crítica, universidad pública, pensamiento interdisciplinario, resistencia académica, diálogo filosófico, formación ética

Editorial Note

This chapter presents a critical, reflective, and deeply committed reconstruction of the Seminar on the Epistemology of Psychology, coordinated for over two decades by Rubén González Vera at FES Iztacala. Far from being a conventional academic forum, the seminar functioned as a peaceful trench of thought, grounded in the dialogical tradition inspired by both Elí de Gortari's philosophical legacy and the transformative energy of the 1999 Student Stri-

ke (CGH). The narrative not only recounts the seminar's trajectory but also defends its role as a collective thinking laboratory, where diverse disciplines and theoretical traditions converge in a rigorous epistemological critique. With a tone that is both testimonial and programmatic, the chapter invites us to rethink the place of knowledge in the contemporary public university.W

Keywords: critical epistemology, public university, interdisciplinary thinking, academic resistance, philosophical dialogue, ethical formation

Índice de contenido

- 12.1 Introducción, 232
- 12.2 Raíces epistémicas y ético-políticas del Seminario, 232
- 12.3 Diálogo sin fronteras, 233
- 12.4 Del aula al pensamiento crítico, 234
- 12.5 Reconocimientos y marcos teóricos, 236
- 12.6 El Seminario como forma de resistencia intelectual, 236
- 12.7 Epílogo: Pensar (aún) es un acto de resistencia, 237



Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

González-Vera, R.; Mendoza-Mendoza, H.; Cabrera-Fermoso, N. L. y Arzate-Robledo, R. (2026). El pensamiento como resistencia: 25 años del Seminario de Epistemología de la Psicología. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 230–237). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c12>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encadre
0

Parte I

Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II

Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III

Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV

Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

12.1 Introducción

El Seminario de Epistemología de la Psicología, activo ininterrumpidamente desde el año 2000 en la FES Iztacala, representa una de las experiencias más longevas, fecundas y comprometidas de reflexión interdisciplinaria dentro de la UNAM. Nacido en el cruce de dos legados históricos —el del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos fundado por Elí de Gortari, y el del movimiento estudiantil de 1999 en defensa de la educación pública— este espacio ha sido mucho más que un ciclo de conferencias: se ha constituido en un verdadero laboratorio de pensamiento colectivo, crítico y situado.

A lo largo de más de dos décadas, el Seminario ha articulado una comunidad académica diversa que ha cuestionado, debatido y reimaginado los fundamentos del conocimiento, convocando a voces provenientes de múltiples disciplinas: filosofía, sociología, biología, psiquiatría, arquitectura, derecho, matemáticas, física, historia y, por supuesto, la psicología. Este pluralismo no ha sido solo metodológico o temático, sino profundamente ético y político: pensar juntos, desde la diferencia, para defender la universidad como un espacio público de formación rigurosa, libre y humana.

Este capítulo documenta la historia, los principios y los ejes temáticos del Seminario, recuperando su memo-

“El pensamiento crítico es la forma más pacífica de la insurrección.”

ria como una forma de resistencia frente a la tecnocratización del pensamiento, y como una apuesta sostenida por la formación de subjetividades críticas en el corazón de la universidad pública mexicana.

12.2 Raíces epistémicas y ético-políticas del Seminario

El nacimiento del Seminario de Epistemología de la Psicología, en septiembre del año 2000, no puede entenderse sin considerar los contextos históricos, intelectuales y políticos que lo nutrieron desde su origen. Lejos de ser un proyecto aislado, el Seminario fue la respuesta situada a una doble genealogía: una de carácter filosófico-científico, y otra de carácter ético-político. Ambas configuraron nuestra concepción del saber como una práctica crítica, plural y socialmente comprometida.

12.2.1 El legado del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos (1955–1990)

El primer antecedente que inspiró la creación del Seminario fue el histórico *Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos*, instaurado en 1955 en la UNAM por figuras emblemáticas del pensamiento nacional como Elí de Gortari, Samuel Ramos y Guillermo Haro. Este espacio representó una de las más ambiciosas propuestas de articulación entre ciencia y filosofía en el México

del siglo XX. Su propósito era claro: propiciar un análisis riguroso de los fundamentos del conocimiento científico, no desde la especialización aislada, sino desde una perspectiva integral, crítica e interdisciplinaria.

Durante más de tres décadas, este Seminario albergó a algunos de los más destacados intelectuales y científicos de la época, como Arturo Rosenblueth, Norbert Wiener, Mario Bunge, Pablo González Casanova, Adolfo Sánchez Vázquez, Fred Hoyle, Marcos Moshinsky, entre muchos otros. La riqueza de los debates sostenidos en el *Pabellón Carlos Graef Fernández* del Instituto de Física se tradujo en una impresionante producción editorial: 33 libros, múltiples cuadernos, suplementos y reediciones que hoy constituyen un acervo imprescindible de la reflexión científica y filosófica latinoamericana.

Más allá de su impacto intelectual, lo que nos inspiró profundamente de aquel Seminario fue su vocación universitaria: abierta, plural, no dogmática. Sus coordinadores —especialmente Elí de Gortari— defendieron con firmeza la necesidad de pensar la ciencia desde sus fundamentos ontológicos, lógicos y éticos. Esta defensa no fue gratuita: De Gortari mismo fue encarcelado en 1968 por su participación como asesor del movimiento estudiantil. Con su muerte en 1990, el Seminario original se extinguió formalmente, pero su espíritu crítico quedó como herencia viva. Es ese espíritu el que retomamos al fundar el nuestro, buscando continuar —desde la psicología— la tarea de problematizar el conocimiento como práctica social e histórica.

12.2.2 El Consejo General de Huelga (1999): saber y resistencia en la universidad pública

El segundo gran antecedente que marcó el origen del Seminario fue la huelga estudiantil del año 1999 en la UNAM, organizada por el *Consejo General de Huelga* (CGH). Esta movilización fue una de las más largas y significativas en la historia reciente de la universidad: casi diez meses de paro total en defensa de la gratuidad, la inclusión y el carácter público de la educación superior.

La propuesta de instaurar cuotas y reformas que abrían la puerta a la privatización provocó una respuesta masiva por parte del estudiantado, que logró articular una resistencia creativa, deliberativa y profundamente universitaria. Más allá de los debates coyunturales, el CGH reactivó preguntas esenciales: ¿Para quién es la universidad?, ¿qué conocimiento se produce en ella y

para qué?, ¿cuáles son los criterios que guían nuestras políticas educativas?

En medio de ese contexto de efervescencia crítica, surgió en algunos sectores académicos la necesidad de generar espacios permanentes donde esas preguntas no fueran olvidadas al día siguiente del levantamiento de la huelga. El Seminario de Epistemología de la Psicología fue una respuesta concreta a ese impulso: un espacio de reflexión abierto, gratuito, transdisciplinario y comprometido con el fortalecimiento de la universidad pública como proyecto social.

Su creación puede leerse también como una forma de cuidar lo conquistado. Si el CGH defendió las condiciones materiales y políticas para que el conocimiento no se volviera mercancía, el Seminario buscó asegurar que ese conocimiento, al ser producido, fuera también reflexivo, ético y socialmente relevante. En este sentido, la defensa de la educación pública no se limitó a una consigna política: se convirtió en una práctica epistémica.

12.3 Diálogo sin fronteras

Desde sus inicios, el Seminario de Epistemología de la Psicología fue concebido como una plataforma abierta al pensamiento, no como un espacio restringido a los límites disciplinares de la psicología. Comprendimos que pensar críticamente el conocimiento —su estructura, sus condiciones de producción, sus tensiones internas— requería salir del encierro académico y construir puentes con otros saberes. Por ello, desde su fundación, apostamos por una epistemología expandida, no como una moda conceptual, sino como una necesidad metodológica, política y formativa.

Nuestra intención no fue solamente revisar los fundamentos de la psicología como disciplina científica, sino interrogar los modos de producción del conocimiento en un sentido más amplio. Las preguntas que animaron nuestras discusiones rebasaban los marcos metodológicos tradicionales: ¿qué entendemos por ciencia?, ¿cómo se validan las verdades en distintos campos?, ¿cuáles son los límites del método?, ¿qué papel juegan el poder, la cultura y la historia en la constitución del saber?, ¿puede el conocimiento ser neutral?

Estas preguntas nos llevaron, naturalmente, a convocar a pensadoras y pensadores provenientes de una gran diversidad de disciplinas: filosofía, psiquiatría, sociología, biología, derecho, arquitectura, comunicación, historia, matemáticas, física e ingeniería. Cada voz que se sumaba al Seminario ampliaba el horizonte de reflexión, complejizaba las discusiones y desafiaba las certezas. No se trataba de una suma de saberes, sino de una auténtica puesta en común, donde cada perspectiva contribuía a desmontar los automatismos conceptuales que muchas veces se asumen como incuestionables en la formación profesional.

Esta vocación interdisciplinaria tampoco fue un acto de improvisación. Requirió trabajo sostenido, articulación conceptual y, sobre todo, una profunda voluntad colectiva. No lo hicimos solos. El Seminario fue desde el principio una empresa compartida, un esfuerzo intelectual y afectivo que reunió a colegas comprometidos no solo con el rigor teórico, sino también con una forma ética y política de pensar y enseñar.

Entre los pilares de esta construcción colectiva se encuentran colegas como *Herminia Mendoza Mendoza, Norma Leticia Cabrera Fermoso, Roberto Arzate Robledo, Esteban Cortés Solís†, Jesús Lara Vargas, Samuel Bautista Peña, Jorge Guerrero Barrios y Víctor Hugo Salazar Castañón*. Cada uno aportó desde su campo de formación y desde su propia trayectoria académica una sensibilidad particular que enriqueció las dinámicas del Seminario.

Con Herminia Mendoza, por ejemplo, se consolidó una mirada metodológica fina, atenta a la articulación entre teoría y práctica pedagógica. Norma Leticia Cabrera trajo consigo una preocupación constante por los vínculos entre subjetividad, cultura y epistemología. Roberto Arzate impulsó la integración de la psicología histórico-cultural al Seminario como una vía para comprender al sujeto desde su inscripción histórica. Esteban Cortés† y Jesús Lara, presentes desde los inicios, contribuyeron con sus preguntas radicales y su apertura al debate riguroso. desde el trabajo de laboratorio de la investigación básica, Jorge Guerrero, Samuel Bautista y Víctor Hugo Salazar nos recordaron que los dilemas epistemológicos también atraviesan las ciencias naturales y experimentales, y que es posible —y necesario— pensar desde la frontera entre disciplinas.

Juntas y juntos, articulamos una coordinación que fue mucho más que una estructura operativa: fue una comunidad de pensamiento. Nuestro trabajo compartido se sostuvo en una ética del diálogo, en la búsqueda constante de profundidad conceptual, y en la convicción de que pensar no es un privilegio de especialistas, sino un derecho universitario. En un tiempo marcado por la fragmentación, el individualismo académico y la tecnocratización del saber, el Seminario se mantuvo como una apuesta por el pensamiento en común, por la interdisciplina viva, por una ciencia que se deja afectar por el mundo que la rodea.

12.4 Del aula al pensamiento crítico

El Seminario de Epistemología de la Psicología no emergió como un evento aislado ni como una iniciativa marginal dentro del quehacer académico de la FES Iztacala. Desde su origen, caminó de la mano con un proyecto académico más amplio: la creación de un Programa Alternativo en Psicología Experimental General que, en su momento, representó una ruptura epistemológica significativa respecto al enfoque dominante en la carrera de Psicología. Este programa cuestionaba el monopolio del paradigma conductista, abriendo el horizonte teórico hacia corrientes como la psicología genética piagetiana y la psicología histórico-cultural, cuyas implicaciones metodológicas y epistemológicas invitaban a repensar la formación misma del psicólogo.

Los libros colectivos publicados en el año 2000, resultado del trabajo de profesores comprometidos con esta transformación, no sólo sintetizaban los fundamentos conceptuales del nuevo programa, sino que constituyeron el esqueleto teórico del Seminario. Dichas obras ofrecían una cartografía alternativa del conocimiento psicológico, no centrada exclusivamente en la predicción y control de la conducta, sino orientada hacia la comprensión de los procesos de significación, desarrollo y construcción de subjetividad. A su vez, el Seminario dio a estos textos una dimensión viva y dinámica: los convirtió en materia de discusión crítica, en tema de diálogo colectivo y en fuente de nuevas preguntas. Si los libros aportaban la estructura, el Seminario le dio voz, movimiento y sensibilidad teórica.

Durante veinticinco años, el Seminario ha desarrollado más de cincuenta temáticas epistemológicas que han nutrido la reflexión académica de múltiples gene-

raciones —la cartografía temática se presentan en la tabla 12.1—. Cada sesión ha sido diseñada no solo como una exposición de contenido, sino como una experiencia formativa rigurosa, generosa y abierta. Las nociones discutidas —verdad, objetividad, subje-

de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades, abriendo un horizonte interdisciplinario que desbordó los límites del plan de estudios y convirtió al Seminario en un verdadero laboratorio de pensamiento crítico.

Tabla 11.1. Cartografía temática del Seminario de Epistemología.

Fundamentos del conocimiento científico y filosófico	Dimensiones históricas, sociales y políticas del saber	Ontología y condición humana	Prácticas científicas, tecnológicas y metodológicas	Modelos, paradigmas y teorías en psicología
Temas que abordan la naturaleza, estructura y condiciones del saber en ciencia y filosofía	Temas centrados en el papel que juegan la cultura, la ideología, el poder y la historia en la construcción del conocimiento	Reflexiones sobre lo que significa ser humano, vivir, morir, actuar, tener experiencia	Análisis de como la ciencia sus tecnologías, sus límites y su impacto	Exploración de los marcos conceptuales y escuelas que han dado forma a la psicología como ciencia
• Verdad en psicología • Objetividad en psicología • Subjetividad en psicología • Lógica en psicología • Explicación en psicología • Conocimiento en psicología • Ciencia y realidad • Observación en la ciencia • Modos de conocimiento • Epistemología en ciencias naturales y sociales • Saber y justificación epistémica	• Cultura, verdad y poder • Sociedad, cultura y psicología • Interdisciplinariedad en las ciencias • Relación ideología-ciencia • El concepto de poder • Filosofía del control • Normalidad y anormalidad • Ciencia y subjetividad histórica • Filosofía del suicidio, homicidio y muerte	• Identidad en psicología • El concepto de libertad • La noción de muerte • Experiencia y vivencia • Humanidad y condición humana • Concepto de vida • Concepto de adaptación • Filosofía del ser y del existir	• Metodología de la ciencia en psicología • Cuestiones tecnológicas en psicología • Práctica en psicología • Investigación en psicología • Concepto de control • Ciencia clásica vs ciencia contemporánea • Complejidad en psicología • Fundamentos teórico-metodológicos históricos	• Modelos científicos en psicología • Unidad vs diferencia en psicología • El modelo kuhniano • Escuela histórico-cultural • Psicología y marxismo • Positivismo lógico y falsacionismo • Paradigmas emergentes y pluralismo epistemológico

Nota: La clasificación se basa en un análisis retrospectivo de los ciclos temáticos organizados durante 25 años, agrupados en torno a cinco ejes transversales: fundamentos epistemológicos, dimensiones históricas, sociales y políticas del saber, ontología y condición humana, prácticas científicas, tecnológicas y metodológicas y modelos, paradigmas y teorías en psicología

tividad, complejidad, identidad, práctica, lógica, libertad, control, muerte, experiencia, poder, cultura y humanidad— no fueron tratadas como definiciones fijas, sino como conceptos problemáticos atravesados por tradiciones filosóficas, debates científicos y dilemas sociales contemporáneos.

En este espacio, las coordenadas del pensamiento no se limitaron al campo disciplinario de la psicología. Las sesiones se tejieron con hilos provenientes

Este carácter transdisciplinario y dialógico ha sido, quizás, uno de los aportes más relevantes del Seminario al ecosistema formativo de la FES Iztacala. Lejos de ofrecer respuestas acabadas, el Seminario ha cultivado una pedagogía de la pregunta: aquella que incomoda, que invita a pensar desde otros marcos, que desafía las certezas establecidas y que forma sujetos críticos capaces de situarse ética e históricamente frente al conocimiento.

12.5 Reconocimientos y marcos teóricos

A lo largo de sus más de dos décadas de existencia, el Seminario de Epistemología de la Psicología ha consolidado una trayectoria intelectual reconocida tanto dentro como fuera de la Universidad Nacional Autónoma de México. Muchos de sus aportes han quedado registrados en libros, capítulos y artículos académicos que han circulado en espacios editoriales diversos, desde publicaciones institucionales hasta revistas especializadas. No obstante, una parte importante de su resonancia pública ha sido también capturada por medios de difusión internos como la *Gaceta Iztacala*, donde periodistas como Ana Teresa Flores Andrade y Sandra Irizarri han contribuido de forma significativa a visibilizar el sentido profundo de esta experiencia académica. En sus reseñas, el Seminario no aparece como un simple ciclo de conferencias, sino como lo que verdaderamente es: un laboratorio de pensamiento crítico, de formación teórica y de articulación colectiva del saber.

Este reconocimiento institucional ha sido acompañado por un trabajo constante de exploración teórica. Lejos de mantenerse anclado a un solo paradigma, el Seminario ha construido una cartografía epistemológica amplia, rigurosa y provocadora. Los marcos teóricos que hemos abordado dan cuenta de esa pluralidad: desde el falsacionismo crítico de Karl Popper hasta el materialismo dialéctico de Elí de Gortari; desde la epistemología de la complejidad propuesta por Edgar Morin hasta el realismo emergente de Mario Bunge; desde el psicoanálisis en sus distintas vertientes hasta la filosofía de la praxis de Adolfo Sánchez Vázquez. Asimismo, se han discutido las implicaciones del giro lingüístico y el pensamiento postestructuralista a través de figuras como Thomas Kuhn, Jacques Derrida y Michel Foucault, cuyas ideas han permitido cuestionar las condiciones históricas y discursivas de la producción del conocimiento.

Cada uno de estos ciclos teóricos ha representado una apuesta pedagógica y política: pensar en común, desautomatizar nuestras certezas, desarticular los hábitos de pensamiento que naturalizan las formas hegemónicas de conocimiento, y formar subjetividades reflexivas y comprometidas. El Seminario ha funcionado así como un espacio de formación continua, de resistencia epistemológica y de construcción de una comunidad crítica. Su vitalidad no radica sólo en la

diversidad de autores revisados, sino en la capacidad de interpelar a estudiantes y profesores desde preguntas fundamentales: ¿cómo sabemos lo que decimos saber?, ¿qué condiciones hacen posible un saber legítimo?, ¿qué relaciones de poder se inscriben en los marcos de verdad que asumimos como neutros?

En este sentido, el Seminario no ha sido únicamente un espacio académico, sino también ético y político, en el que el pensamiento se ejerce como práctica transformadora. La constelación de autoras y autores revisados no ha sido una selección enciclopédica, sino una estrategia deliberada para pensar desde la diferencia, el conflicto, la complejidad y la contradicción. Lo que se ha buscado no es ofrecer un manual cerrado de epistemologías, sino abrir un campo de interrogación donde cada participante pueda construir su propio trayecto crítico, situado y argumentado.

12.6 El Seminario como forma de resistencia intelectual

Al mirar en retrospectiva, el Seminario de Epistemología no puede sino entenderse como una forma de resistencia simbólica en medio de un contexto cada vez más tecnocrático y fragmentado en la educación superior. Lejos de limitarse a una serie de encuentros académicos, este espacio ha funcionado durante veinticinco años como una trinchera pacífica desde la cual se defiende una concepción de la universidad pública que hoy resulta tan urgente como amenazada: una universidad entendida como lugar de pensamiento libre, de discusión rigurosa y de formación profundamente humana.

Frente a las lógicas de estandarización, productividad y rentabilidad que han permeado el mundo académico, el Seminario ha optado por otras herramientas: la palabra compartida, la pregunta abierta, el diálogo sostenido, la pausa reflexiva. En lugar de ofrecer certezas absolutas o rutas unívocas, ha cultivado la duda como virtud epistemológica, la escucha como método y la interlocución como forma de conocimiento. En este sentido, ha sido tanto un espacio formativo como un gesto político, una apuesta por mantener vivo el pensamiento en su dimensión crítica y transformadora.

Veinticinco años no son pocos. Constituyen una vida académica entera. Pero más que su duración, lo que

sostiene al Seminario es su latencia, su capacidad de seguir vibrando con preguntas que aún no encuentran respuesta, con dilemas que se reformulan en cada generación, con horizontes que se abren más allá de los límites disciplinares o institucionales. Porque si algo define a este espacio es precisamente eso: su disposición a no clausurar el pensamiento, a no apurar sus conclusiones, a no rendirse ante el confort de las verdades establecidas.

El Seminario sigue latiendo. Y mientras haya preguntas por hacer, mientras exista el deseo de pensar en común, de abrir brechas en el saber y en el poder, de formar subjetividades críticas y generosas, este espacio —nacido en los márgenes y fortalecido en la constancia— seguirá siendo lo que ha sido desde el inicio: una trinchera pacífica del pensamiento.

12.7 Epílogo: Pensar (aún) es un acto de resistencia

Veinticinco años no son solo una cifra; son el tiempo suficiente para consolidar una forma de vida académica, una ética de trabajo intelectual, y una comunidad que se reconoce en la conversación como su acto fundante. El Seminario de Epistemología de la Psicología no fue concebido como una estructura rígida ni como una institución formal; nació más bien como una respuesta viva ante una necesidad profundamente sentida: la de defender el derecho a pensar, a preguntar, a dudar y a disentir dentro del espacio universitario.

A lo largo de este cuarto de siglo, el Seminario se ha sostenido gracias a la convicción compartida de que el pensamiento no puede reducirse a indicadores, métricas o productos académicos cuantificables. La palabra dicha con sentido, la pregunta formulada con honestidad, el desacuerdo sostenido con respeto, y el asombro compartido ante los dilemas del conocimiento

to, han sido nuestras formas de habitar la universidad. Lejos de buscar consenso o imposiciones teóricas, este espacio ha cultivado una pedagogía de la pluralidad crítica, donde cada ciclo temático se ha convertido en una oportunidad para desautomatizar certezas, descolonizar conceptos, y recuperar la dimensión ética y política de la epistemología.

En un contexto donde la universidad pública enfrenta presiones crecientes por adaptarse a modelos de gestión empresarial, por demostrar su “eficiencia” mediante rankings y por subordinar el pensamiento a la utilidad inmediata, sostener un espacio como este constituye un gesto de resistencia. Pero no una resistencia nostálgica ni defensiva, sino una afirmación activa del valor de lo inútil en el mejor sentido de la palabra: aquello que no se mide, pero transforma; que no se registra en estadísticas, pero deja huella en las formas de ver y de ser.

El Seminario sigue vivo no porque tengamos todas las respuestas, sino precisamente porque seguimos teniendo preguntas. Preguntas difíciles, incómodas, a veces sin solución clara, pero que mantienen abierta la posibilidad de otro modo de pensar y de habitar la universidad. Cada nuevo ciclo, cada nueva generación de estudiantes que se asoma al debate epistemológico, reactualiza ese legado y le da un sentido renovado. Porque resistir no es aferrarse al pasado, sino seguir apostando por el porvenir del pensamiento.

Así, este Seminario no solo ha sido una trinchera pacífica del pensamiento crítico: ha sido también una escuela sin aula, un archivo vivo de interrogaciones, y una comunidad afectiva que se resiste a rendirse ante la banalización del saber. Mientras existan personas dispuestas a reunirse para pensar en común, a leer con otros, a hablar sin miedo y a escuchar con respeto, este espacio seguirá latiendo. Y mientras el Seminario esté vivo, la universidad pública también lo estará.



Primera edición digital, 2026
con el título

Investigación genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala

Laboratorio de Evaluación y Educación Digital
Editorial LEED
UNAM, FES-Iztacala
Octubre, 2026
México

Durante cincuenta años, la investigación en la FES Iztacala ha sido construida por comunidades académicas, proyectos colectivos, líneas de trabajo, laboratorios, seminarios, redes y trayectorias que han dado forma a un patrimonio científico cuya historia no puede reducirse a indicadores de productividad ni a una sucesión de logros administrativos.

Investigación, Genealogía, Rupturas y Refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala reconstruye críticamente ese recorrido. A partir de la historia de la investigación en Psicología, el volumen examina sus momentos de consolidación, las rupturas que debilitaron formas colectivas de trabajo, la progresiva fragmentación de la vida académica y las tensiones institucionales que han acompañado la producción de conocimiento. El análisis conduce así del pasado hacia una pregunta decisiva: ***¿qué condiciones necesita hoy la Facultad para transformar una suma de esfuerzos individuales en una capacidad institucional de investigación con continuidad, memoria y horizonte?***

La obra propone desplazar la discusión desde la administración aislada de proyectos, recursos o plazas hacia la construcción de un ecosistema institucional de investigación. Ciencia abierta, memoria científica, vida colegiada, formación de nuevas generaciones, colaboración entre campos de conocimiento, articulación entre unidades de investigación y carreras, gobernanza académica y relevo generacional aparecen aquí como dimensiones inseparables de un mismo problema.

El futuro de la investigación —sostiene este volumen— no puede decidirse proyecto por proyecto ni plaza por plaza. Requiere reconocer la herencia científica acumulada, decidir colectivamente qué debe conservarse, qué necesita transformarse y qué nuevos horizontes deben abrirse. Mirar críticamente la historia de la investigación en Iztacala no significa volver al pasado: significa convertir esa experiencia en una capacidad institucional para imaginar y construir su futuro.

Arturo Silva Rodríguez



Es académico, investigador y editor universitario. Su trayectoria se encuentra estrechamente vinculada con la FES-Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde ha participado en proyectos de docencia, investigación, innovación educativa, gestión académica y transformación institucional.

Su trabajo reciente se orienta a recuperar e interpretar la historia de la carrera de Psicología en Iztacala. Desde una mirada narrativa y hermenéutica, busca comprender cómo la memoria de quienes habitaron sus aulas, pasillos y proyectos permite explicar la construcción, la transformación y la permanencia de la universidad pública.

Esperanza Guarneros Reyes

Su vida académica se ha construido en estrecha relación con la FES-Iztacala. Desde ese espacio ha desarrollado una trayectoria dedicada a la investigación y la docencia, con especial interés en la psicología educativa y el desarrollo humano.

Actualmente, su labor se orienta a comprender las transformaciones de la formación psicológica y el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria. Desde una perspectiva crítica y humanista, busca contribuir a una Universidad capaz de renovarse sin perder de vista que toda innovación adquiere verdadero sentido cuando se pone al servicio de las personas y de la comunidad.



ISBN
Código
de barras



DOI: <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.L>



© 2026, de los textos:

sus respectivos autores y autoras

© 2026, de la coordinación y edición académica del volumen:

Arturo Silva-Rodríguez y Esperanza Guarneros-Reyes

Los autores y autoras conservan los derechos morales y patrimoniales sobre sus respectivas contribuciones. Los derechos morales permanecen vinculados a sus autores y autoras e incluyen, entre otros, el reconocimiento de la autoría y el respeto a la integridad de sus obras, de conformidad con la legislación aplicable. La coordinación académica y editorial del volumen no implica la transferencia de los derechos patrimoniales correspondientes a los capítulos escritos por otros autores y autoras.