

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 (Horpinich, 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