

Vínculos

Sociología, análisis y opinión

Año 7 ■ Núm. 13, Marzo-Agosto 2026

Mercantilización del saber académico

Revista semestral del Departamento de Sociología / División de Estudios Políticos y Sociales Centro
Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad de Guadalajara

Vínculos

Sociología, análisis y opinión

Año 7 ■ Núm. 13, Marzo-Agosto 2026

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez, RECTORA GENERAL

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea, VICERRECTOR EJECUTIVO

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo, SECRETARIO GENERAL

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Lic. Dulce María Zúñiga Chávez, RECTORA

Dra. Patricia Córdova Abundis, SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Abril Ashanty Ambriz Cárdenas, JEFA DE LA UNIDAD DE APOYO EDITORIAL

DIVISIÓN DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

Mtro. José Alberto Galarza Villaseñor, DIRECTOR

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Dra. Andrea Celeste Razón Gutiérrez, JEFA DE DEPARTAMENTO

Vínculos. Sociología, análisis y opinión, Año 7, Núm. 13, Marzo-Agosto 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Sociología de la División de Estudios Políticos y Sociales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Av. José Parres Arias, 150, San José del Bajío. Edificio F, tercer piso, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: 333819-3300, ext. 23354. Correo electrónico: revistavinculos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Torres Guillén. Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2020-032417322500-203, ISSN: 3061-7103 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Diseño a cargo de Prometeo Editores, S.A. de C.V. Libertad #1457, Colonia Americana, C.P. 44160, Guadalajara Jalisco. Este número se publicó en marzo de 2026 y está disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/index.htm> <http://www.vinculossociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSao>

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Vínculos. Sociología, análisis y opinión está incluida en los catálogos de revistas Latindex, LatinRev y Biblat/CLASE



Vínculos

Sociología, análisis y opinión

Año 7 ■ Núm. 13, Marzo-Agosto 2026

MERCANTILIZACIÓN DEL SABER ACADÉMICO



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
División de Estudios Políticos y Sociales / Departamento de Sociología

Director y editor

Jaime Torres Guillén

Comité Editorial

Héctor Raúl Solís Gadea
Celia del Palacio Montiel
Andrea Celeste Razón Gutiérrez
Paloma Villagómez Ornelas
Rafael Sandoval Álvarez
Carlos Rafael Hernández Vargas
Luis Rodolfo Morán Quiroz

**Asistente
de dirección**

Nidia Verónica Covarrubias Sánchez

**Secretario técnico
y Soporte plataforma web**

Francisco Tapia Velázquez

Consejo Editorial

Isabel Cristina Naranjo Noreña, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Antonio Luzón, Universidad de Granada, España; Silvia Carina Valiente, Conicet CIT Catamarca, Universidad de Catamarca, Argentina; Carlos Javier Maya Ambía, Centro de Estudios Japoneses, Universidad de Guadalajara, México; Luisa Martínez-García, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Bruno Baronnet, Universidad Veracruzana, México; Mariana Passarello, Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina; David Gómez-Álvarez, Universidad de Guadalajara, México; María del Carmen Ventura Patiño, El Colegio de Michoacán, México; Felipe Gaytán Alcalá, Universidad La Salle, México; Liliana Cordero Marín, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM, México; Esteban Arellano García, Universidad de Guadalajara.

Comité Científico Internacional

María Patricia Fortuny Loret de Mola, CIESAS Peninsular, México; Göran Therborn, Universidad de Cambridge, Inglaterra; José Luis Grosso, Centro Internacional de Investigación PIRKA, Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Colombia; Breno Bringel, Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil; Jorge Alonso, CIESAS-Occidente, México.

Departamento de Sociología de la División de Estudios Políticos y Sociales del CUCSH, UdeG. Av. José Parres Arias núm. 150, San José del Bajío. Edificio F, tercer piso, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: 3819-3300, Ext. 23354.

La revista **Vínculos. Sociología, análisis y opinión** puede leerse en internet:

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/index.htm>

<http://www.vinculossociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSao>

Vínculos

Sociología, análisis y opinión

Año 7 ■ Núm. 13, Marzo-Agosto 2026

CONTENIDO

7 Editorial

Investigación y debate

Del caso Sokal a Corchado, bibliometría, autoría y publicación de artículos en la academia, ¿un modelo de control o un sistema del cual abusar?

11 **Uriel Pineda Carranza**

Reflexiones sobre el sistema de producción y evaluación académica, hacia una perspectiva crítica del modelo imperante

39 **Francisco Tapia Velázquez**

Más allá del estudiante-cliente: cocreación de valor como reconfiguración del ecosistema de servicio de la educación superior frente a la mercantilización

Moisés Rubén Zamora Ramos

Norma Arely Zúñiga Espinosa

Suemi Lima Vargas

57 **Irma Hernández Aranda**

El sufrimiento social en el trabajo docente. Dinámicas de reconocimiento y desprecio en la educación secundaria

77 **Manuel Alejandro Muñoz Jazo**

Escritos de frontera

Los roles de género en la alimentación familiar de mujeres universitarias rurales

Odet Lorena Alvarado Rodríguez

Adriana Rodríguez Barraza

113 **Lorenzo Mariano Juárez**

Reciclaje en la colonia San José Río Verde en Guadalajara, Jalisco, México. Una actividad económica sustentable

143 **Coral Berenice Martínez Pantoja**

Lecturas

Islam y democracia: Más allá de su compatibilidad

165 **Erman Iván Carrasco Núñez**

Reseñas

De Monroe a Trump Del 'expansionismo estadounidense temprano' al 'imperialismo tardío'

219 **Emiliano Espinosa Martínez**

231 Criterios editoriales

En nuestra convocatoria pasada que invitaba a escribir en la sección de **Investigación y Debate**, queríamos saber lo que las y los investigadores en México están escudriñando sobre las profundas transformaciones que la producción y circulación del conocimiento académico han sufrido bajo la lógica del capitalismo contemporáneo. Queríamos que nos nutrieran con trabajos que problematizaran la tensión entre la demanda social por un acceso abierto y democrático al conocimiento y los intereses de las grandes corporaciones editoriales que promueven un modelo de oferta remunerada y excluyente. Que se analizaran de manera crítica y objetiva, las herramientas de la bibliometría en tanto instrumentos de poder que precarizan la labor de quien investiga, consolidan elites académicas y legitiman un modelo de ciencia al servicio del mercado, pero también lo que aún se puede rescatar de este dispositivo para abonar a la ciencia abierta o a la democratización de conocimiento.

No tuvimos la respuesta que esperábamos, al ser, según nuestro Comité Editorial, un problema urgente. Sin embargo, los trabajos que fueron aceptados luego de su dictamen correspondiente, de alguna manera apuntan a esta discusión y brindan pistas sobre el tema. En efecto, **Uriel Pineda Carranza** en “Del caso Sokal a Corchado, bibliometría, autoría y publicación de artículos en la academia, ¿un modelo de control o un sistema del cual abusar?” aborda el problema de definir el discurso académico

y la autoría a partir de ejemplos de eso que se denomina producción y publicación de artículos académicos. Analizando el caso del entonces rector de la Universidad de Salamanca, Juan Manuel Corchado, quien logró citarse, autocitarse y coaccionar a personas para que lo citaran, y el caso del libro escrito por la académica, médica cirujana y partera María Caridad Mor Ortiz, el autor de este artículo nos interpela a quienes manejamos la cita, la referencia y la autoría como instrumentos de posición académica. En la misma ruta, **Francisco Tapia Velázquez** escribe “Reflexiones sobre el sistema de producción y evaluación académica: una perspectiva crítica del modelo imperante”. En este ensayo el autor nos alerta de la encrucijada en que se encuentra hoy día la bibliometría, herramienta para la organización y recuperación de la información científica, pero desvirtuada en su progresiva institucionalización como criterio más que evaluativo, punitivo del quehacer académico. Este desvío, nos dice el autor, alteró las prácticas de publicación y a la vez reconfiguró la manera de entender el reconocimiento académico, subordinándolo a métricas diseñadas y controladas por oligopolios editoriales.

Por su parte el artículo titulado “La mercantilización de la educación superior y la reconfiguración del valor educativo: una lectura desde la Lógica Dominante de Servicio” que firman **Moisés Rubén Zamora Ramos, Irma Hernández Aranda, Suemi Lima Vargas y Norma Arely Zúñiga Espinosa**, sostiene que la reformulación de la mercadotecnia a través de la Lógica Dominante de Servicio (*Service-Dominant Logic, S-D logic*), permite reconfigurar el valor educativo de la universidad del siglo XXI concebida ya no como un mercado, sino como un ecosistema de servicio. El trabajo argumenta que es posible conciliar la eficiencia organizacional con el compromiso ético y relacional en el campo de la educación superior. Quienes firman este trabajo sostienen que la universidad del nuevo milenio, podría hacer uso de las herramientas de la mercadotecnia sin someterse a la lógica mercantilista. El último artículo de la sección **Investigación y Debate** es el titulado “El sufrimiento social en el trabajo docente. Dinámicas de reconocimiento y desprecio



en la educación secundaria” de **Manuel Alejandro Muñoz Jazo**. En este artículo su autor analiza la experiencia del desprecio en el trabajo docente. Bajo el referente normativo de la teoría del reconocimiento, se presenta parte de los resultados de un estudio cualitativo sustentado en entrevistas a profundidad con docentes de nivel secundaria. El autor llama la atención de un fenómeno poco explorado en profesores: experiencias de desprecio que expresan conflictos normativos profundos que afectan el autorrespeto, la autoestima y la autoconfianza.

En la sección de Escritos de Frontera **Odet Lorena Alvarado Rodríguez, Adriana Rodríguez Barraza y Lorenzo Mariano Juárez**, escriben “Roles de género en las prácticas alimentarias familiares de mujeres universitarias rurales”. Se trata de los resultados de un estudio que muestra que, tras los primeros meses de confinamiento por COVID 19, los hábitos alimentarios de estudiantes rurales de Veracruz mostraron mejoras una vez que estuvieron con sus familias. Según quienes firman el artículo, la pandemia permitió incidir en cambios vinculados no solo a la mejora alimenticia, sino a una distribución equitativa de las responsabilidades en el hogar. Cierra esta sección el artículo de **Coral Berenice Martínez Pantoja** titulado “Reciclaje en la colonia San José Río Verde en Guadalajara, Jalisco, México. Una actividad económica sustentable” en el que se explora la experiencia de familias de la colonia San José Río Verde, en Jalisco, respecto a la dinámica del trabajo de recuperación de residuos y el reciclaje.

Erman Ivan Carrazco Nuñez contribuye a la sección de **Lecturas** con su ensayo “Islam y democracia: más allá de su compatibilidad”. El trabajo problematiza su contenido a partir de la pregunta ¿Por qué en la mayor parte del mundo musulmán no hay democracia? A lo que ofrece un necesario rodeo para comprender con mayor detenimiento la combinación de factores históricos, políticos, económicos, epistémicos y geopolíticos, de este fenómeno. En medio de este rodeo el autor argumenta que para superar la dicotomía entre el Islam y democracia, se debe poner en cuestión la construcción epistémica producida por el eurocentrismo, el orientalismo y la colonialidad del saber, que

durante décadas a permeado en las ciencias sociales y en especial, en la ciencia política.

Para finalizar, en la sección de **Reseñas** nos encontraremos con la excelente lectura realizada por **Emiliano Espinosa Martínez** del libro coordinado por José Guadalupe Gandarilla Salgado *De Monroe a Trump: del expansionismo estadounidense al imperialismo tardío*. Este cierre armoniza con la sección anterior y, además, pretende ofrecer a quienes se interesan por **Vínculos, Análisis y Opinión**, un aliciente cultural de los saberes necesarios del tiempo que nos ha tocado vivir.

El director

DEL CASO SOKAL A CORCHADO, BIBLIOMETRÍA, AUTORÍA Y PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN LA ACADEMIA, ¿UN MODELO DE CONTROL O UN SISTEMA DEL CUAL ABUSAR?

Doi: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7753>

Recibido: 10/11/2025

Aceptado: 19/12/2025

URIEL PINEDA CARRANZA¹

Resumen:

El artículo pretende hacer un brevísimo panorama de las generalidades que engloban la sistematicidad del discurso académico. Concretamente, en la producción y publicación de artículos académicos. Analizando el uso de citas y la escritura de las obras. Evidenciando los errores que se permiten en las publicaciones y que –aunque en muchas ocasiones han resultado inofensivos– señalan un área gris en la academia que puede explotarse a conveniencia. Tomando de referencia casos polémicos –Alan Sokal y Juan Manuel Corchado–, junto a ejemplos particulares y resultados cuantitativos. Con la intención última de interrogarse, desde Foucault y estudios en filosofía del lenguaje, por la validez de estas prácticas y obras académicas.

1. Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía «Dr. Samuel Ramos Magaña», UMSNH. Creador del proyecto Sensus communis, canal de difusión filosófica para dicha facultad. Encargado de la apertura de la Delegación Michoacán de la Comunidad Mexicana de Estudiantes de Filosofía (COMEFI) y actual Delegado. Participante del Proyecto “UNAM-PAPIIT-IA401124, La estética de la paz en la India y México: disposiciones, sensibilidades y emociones”, a cargo del Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz. Correo electrónico: 2101591k@umich.mx/ <https://orcid.org/0009-0000-0123-9425>

Palabras clave: discurso académico, Sokal, Corchado, Foucault, modelos de citación

Abstract:

This article pretends to do a briefly description of the generalities present in the systematization of the academic discourse. Particularly, in the production and publishing process of papers and articles. Analyzing the structure and use of quotes in said works. Putting in evidence the mistakes made and allowed in publications and, though they are often harmless, point out a grey area in the academy that can be exploited to convenience. Taking as reference the polemic cases of Alan Sokal and Juan Manuel Corchado, also with some particular examples and quantitative results. All with the intention of questioning, from Foucault and some studies in philosophy of the language, the righteousness of said academic practices and works.

Keywords: academic discourse, Sokal, Corchado, Foucault, quoting systems

Introducción

Partamos de un caso hipotético: va usted a su estantería más próxima y toma un libro que pertenezca a la literatura (considéresele un poema, una novela, un cuento, una historieta, etc.), comienza a leerlo y, después de un tiempo, decide cambiar su lectura por otra. Esta vez, toma de su estantería un texto académico (una tesis, un ensayo, un artículo, una investigación, etc.) e, igualmente, comienza a leerlo. Se percatará que el lenguaje utilizado es diferente, probablemente el texto académico cuente con más tecnicismos; mientras que, el texto literario, tenga un lenguaje más retórico o “rimbombante”. Se dará cuenta, quizás (dependerá mucho del sistema de citación), que el texto académico goza de unos numeritos al final de ciertas comillas o tras hablar de ciertas ideas y dichos números se repiten —al final de la página o al final del texto— para ofrecer una nota, una perspectiva o una extraña referen-

cia largamente apuntada o con las abreviaturas latinas *ibidem*, *op. cit.*, entre otras. ¿Qué implicará este cambio en su escritura? ¿será uno más válido que otro?

Ahora, y con tal de ahondar un poco más en el segundo cuestionamiento, juguemos un poco más con las condiciones de este caso hipotético: ahora quiere usted escribir un texto. Comencemos nuevamente con que su interés es literario, quizás quiere publicar sus poemas en una antología de su autoría. Estas últimas cuatro palabras le resultarán una aliteración para asuntos literarios o retóricos; pero, si usted quisiera tener una “rigidez académica” en su texto, serían una reprochable cacofonía. Digamos que ese es el caso, que no tiene interés en publicar sus poemas con aliteraciones y anáforas. No. Usted busca publicar un texto académico. Por el motivo que sea, digamos que es su línea de trabajo. Tiene su obra ya concluida —por razones de brevedad, pensemos que es un artículo escrito para una revista científica o académica, evitando así divagar mucho en este caso hipotético—, la envía a revisión para que sea admitida y publicada, sin embargo, le resulta rechazada: carece de las referencias suficientes para ser contemplada propiamente como un artículo decente.

¿Qué hacer ante esta situación? Con desesperación, corre a revisar las especificaciones que le proporcionó la revista. Son necesarias quince referencias, como mínimo, para que cumpla los lineamientos². Usted tiene doce. Corre al buscador y teclea algo relacionado al tema de su artículo, lee el primer artículo que aparece y, encontrándolo prudente, lo añade a su bibliografía; del segundo apenas lee el título, pero la referencia es de prestigio, por lo que lo añade sin ningún cuidado; ya el tercero no guarda ninguna relación, no le da lectura y apenas revisa la cita que se genera en APA para copiar y pegarla en su artículo. Des-

2. Para evitar cualquier posible malinterpretación o, por más irónico e interesante que suene, para evitar que sean datos inflados y no validados, tomo de referencia los lineamientos establecidos por la Editorial Ciencia Latina, en sus Revistas Científicas Indexadas de Alto Impacto donde, respaldados por la Asociación Latinoamericana para el Avance de las Ciencias (ALAC) —y estando indexadas sus obras en Redib, Latindex Directorio, Latinrev, entre otros—, piden una bibliografía de entre 15 y 20 referencias como mínimo.

pues de eso lo envía y, para su sorpresa, se publica sin ningún detalle u observación referente a su bibliografía. Con el tiempo su conciencia no le aqueja y decide escalar su hazaña: escribe una insensatez, apertura su texto y, en los temas que desconoce o que le irritan, esconde un “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí” y lo avala con una cita, pues es de Monterroso (1981) después de todo. Entre temor y osadía, lo envía picarescamente a la revista. Nuevamente para su sorpresa, es aceptado. Estupefacto, se pregunta —y le pregunto yo también— ¿qué acaba de hacer (o qué acaba de permitirse hacer)? ¿Cómo es que el sistema lo permitió? ¿Cuál es el propósito de tanta sistematicidad y rigidez académica, sino evitar que esto suceda? ¿Es aquello realmente perteneciente al discurso académico? Si es así, porque —en nuestro caso hipotético— realmente terminó publicado en una revista, ¿qué es el discurso académico realmente? Ahondemos, pues, en todo ello para poder respondernos.

1. Forma antes que contenido, ¿pertenece al discurso académico?

Pero, claro, podrá usted detenerme. Alegando que nuestro caso hipotético ya se ha extendido demasiado, con lo que he desperdiciado dos cuartillas y unos cuantos minutos de su tiempo como lector. Usted no vino a escuchar de hipotéticos sobre el discurso académico, sino que vino —justamente— a leer un uno. A ello le pido encarecidamente paciencia. Y le digo que, en ocasiones, los casos hipotéticos me resultan más inocentes que la realidad. Pero también podemos partir de ella: hágame usted el favor de buscar el caso del rector de la Universidad de Salamanca, Juan Manuel Corchado. Se dará entonces cuenta del escándalo suscitado alrededor del mes de mayo de 2024, donde —tras haberse postulado— obtuvo el cargo de rector y se dio a conocer que infló sus citas, su currículum y su prestigio académico mediante acciones terriblemente similares a las de nuestro caso hipotético. Logró citarse, autocitarse y coaccionar a una gran cantidad de personas a que le citasen en textos y temas sin relación alguna con sus citas, en aras de

posicionarse por encima de líderes y eminencias académicas en plataformas como Google Académico³. Y no se trata de una cuestión tan ingenua o simple como nuestro caso hipotético, donde nos limitamos a pensar en dos artículos con faltas, sino que, como lo señala el diario *Público* (2024, 16 de marzo):

[...]son 45.000 menciones a su trabajo. [...] la mayoría de estas citas las había redactado él mismo. Por ejemplo, en un artículo sobre la covid que el catedrático publicó hay hasta 100 menciones a sus trabajos anteriores, con una temática totalmente diferente a la del escrito.

Además de que no es una cuestión en la que sólo él fue partícipe, también “[...] exigió durante años a sus trabajadores que le citasen hasta 20 veces en cada estudio” (Ansedé, Manuel, 2024). Todo esto con tal de escalar en las tablas de clasificación y, con ello, ser una personalidad —hablando a nivel profesional y laboral— más competente y de mejor clasificación para cargos más altos. Cosa que logró con el pasado mes de mayo, donde ocupó el cargo de rector en la Universidad de Salamanca, no sin estar ya bajo revisión por esta conducta ya mencionada⁴. Pero los artículos se hallaban ya desde hace tiempo publicados y su meta de llegar a una posición más ventajosa, laboral y académicamente, parece cumplida.

3. Como principales referencias a consultar, en aras de no perderse con el amarillismo de la prensa y los periódicos, sugeriría los artículos de Ansedé, M. (14 de marzo de 2024). “El aspirante a rector que escribió cuatro párrafos y se puso como coautor de 20 libros”. *El País*. También, Ansedé, M. (2024, 29 de mayo). “Mensajes internos revelan que el nuevo rector de la Universidad de Salamanca organizó un cartel de citas a sí mismo”. *El País*. Sin embargo, al pertenecer ambos al portal digital del *El País*, se precisa de una suscripción de pago para su acceso. Por lo que, en su lugar, tomó las réplicas del diario *Público*, en sus artículos Morales, Emilia G. (2024, 22 de junio). “Convulsión en la Universidad de Salamanca por un rector elegido sin oponentes y con miles de autocitas”. *Público*; Véase también el diario *Público* (2024, 16 de marzo). “Un aspirante a rector en la Universidad de Salamanca hinchó su currículum con miles de autocitas”.
4. Se le realizó una denuncia anónima sobre su comportamiento al momento en que se postuló para el cargo de rector, dicha denuncia se puede leer en una nota anónima de *El País*. Aunado a ello, el mismo diario de Salamanca, *SalamancaHoy*, se encontró consciente de ello y tiene en su portal electrónico un artículo que resume y reúne las cuestiones principales del caso, véase Oliva, Félix. (2024, 19 de mayo) “Siete claves para entender la controversia con el nuevo rector de la Universidad de Salamanca”. *SalamancaHoy*.

1.1. El rector de la Universidad de Salamanca como caso de análisis, abuso del sistema y control del discurso académico

Pareciera entonces que, mientras se cumpla con la forma, el contenido puede ser relegado a un segundo plano o es de nula importancia para los filtros y revisiones primeras de textos académicos para que puedan ser emitidos. Con base a ello recordemos una de nuestras preguntas iniciales: ¿Es ello lenguaje académico? Parecióme a mí que no, que se trata —más bien— de un abuso de las herramientas o procesos de control del discurso (o lenguaje) académico. Si bien es cierto que los artículos y obras que catapultaron su perfil laboral con un sinnúmero de citas irreverentes fueron permitidos en el ambiente académico durante años, se respaldaban en el mismo sistema para inscribirse como “válidos” y verdaderos. Es decir, apelaban a lo que Michel Foucault —por ejemplo— denominaba voluntad de saber o voluntad de verdad para hacerse pasar por verdaderos, o se sumían en lo que Carlos Pereda (1999) llamaría vicio metodológico o “fervor sucursalero” —muy presente en la academia, justamente— donde la metodología se vuelve dogma y es incriticable. Pero, una vez que esta misma voluntad les presta un poco más de detenimiento y atención, se percata de su falsedad e invalidez (como justamente lo están haciendo las réplicas actuales sobre el caso, réplicas surgidas desde la misma academia para desmentir aquello que se hacía pasar por “discurso académico”), así como el mismo vicio por la metodología le puede criticar —posteriormente (y aunque sería muy difícil si la persona se aferra a que su obra cumple con la metodología que dogmatiza o que su obra misma es una metodología absoluta para la academia)— que no es en sentido estricto lo que su línea metodológica buscaba.

Incluso más interesante sería seguir los acontecimientos y su forma de desenvolverse desde una mirada foucaultiana, pues sería un intrigante ejemplo de lo que sucede con un autor, el cómo debe escribir para perseverarse a la par que sus mismos escritos le sepultan, volviéndole una unidad coherente de ideas o un simple portavoz

irrelevante de la perspectiva que esbocé⁵. Además de poder apreciar cómo se le prestigió y “sobreprestigió” en la academia como autor de renombre, citado y, aparentemente, bien versado de suficientes temas de investigación como para que se le consultase sin parar; ahora, sin embargo, todo ese prestigio operará como una infamia y —por lo menos de mi parte— vería difícil que ningún futuro texto de su autoría sea revisado siquiera, bien podrían decir “ah, es el mentiroso que se citó y autocitó para llegar a donde está...recházalo”.⁶ Pero volvamos a la pregunta central de este apartado, para evitar cualquier divagación y no irritar más al posible lector que no desee enrollarse con casos hipotéticos. Si yo no las considero parte del discurso académico, ¿cómo es que acabaron validadas y publicadas por el mismo en su momento?, ¿sirve, acaso, toda la sistematicidad del lenguaje académico cuando permite casos semejantes?

1.2. Implicaciones laborales, no académicas; un exceso de sistematización y de producción

Podríamos, también, preguntarnos por qué se suscitaron semejantes acontecimientos, en línea con la pregunta “¿para qué sirve o cuál es la función de la sistematicidad en el discurso académico?”. Y una gran pregunta sería, donde competería ver no solo el lenguaje académico en sí, sino sus contexto y condiciones sociológicas, éticas, políticas, antropológicas y muchas más.⁷ Sin embargo, por cuestiones de brevedad,

5. Si bien esta perspectiva de Foucault no está expresada directamente en su obra *El orden del discurso* (texto principal a tomar en cuenta para esta perspectiva foucaultiana), sí pertenece a su lección y conferencia dada en 1969, que posteriormente se consolidó de manera escrita como el libro *¿Qué es un autor?*, donde retoma la idea de Roland Barthes sobre la muerte del autor (de la que tiene una obra homónima) y la profundiza para llegar a una opinión similar a la de Barthes: al autor difícilmente le pertenecen ya las ideas de las que se adjudica autoría, aunque siga siendo aquel nombre que se posa bajo el título.

6. Esto claramente pertenecería al procedimiento interno de control del discurso que Foucault cree es el autor: visto como un congregador de ideas, su nombre apelaría a una unidad de la que, positiva o negativamente, se puede tener una impresión (en este caso, de sus actitudes maliciosas). Así el autor, y todo su conjunto de textos, se puede ver legitimado o deslegitimado del discurso en base a la percepción que de él se tenga.

7. Podríamos, por ejemplo, apuntar cómo el ámbito laboral de la academia —así como un gran número de ámbitos laborales en general— se halla sobreexplotado, con un exceso de sistematización y una sobreproducción gigantesca de sus “productos”. Podríamos indagar en

reduzcámonos al análisis del lenguaje y el discurso académico, ¿pertenecieron estas obras, compendios de citas, a ello?

Si la respuesta fuese tan sencilla como un “sí” o un “no”, abusiva sería la extensión de estas palabras y la realización siquiera de este texto. A mi parecer, pertenecieron en algún punto al discurso académico, aunque más por fuerza de estar físicamente presentes dentro de las publicaciones del sistema académico que por realmente ser un contenido académico. Evitando el terreno epistemológico y ontológico de ¿qué sería la esencia que define lo académico?, me limito a pensar que las acciones y citas no fueron para desarrollar punto académico alguno, sino para engrandecer las oportunidades laborales del individuo. No pretendían expandir los horizontes académicos, sino el prestigio de la persona. Y podría con esto concluirse el análisis del caso suscitado en la Universidad de Salamanca, forzar a que ello también cierre el caso hipotético del inicio y concluya este texto. Pero creo prudente indagar también en el caso contrario, así podría arrojarse más luz sobre qué pertenece al discurso académico y los cuestionamientos iniciales.

2. Contenido antes que forma, ¿reversión viable?

Me gustaría, entonces, ahondar con mayor profundidad en un caso anti-tético —cuando menos al caso del rector de la Universidad de Salaman-

las perspectivas de corrientes sociológicas al respecto, como el marxismo o la teoría crítica; ver análisis antropológicos al respecto, económicos, de competencia empresarial y laboral, etc. Para dejar unos cuantos referentes concretos, de mi parte me parecería prudente traer a colación las ideas de Aldous Huxley, por ejemplo, —aun cuando no se le considere un estudioso, sociólogo o antropólogo per se— que señala en su obra *Nueva visita a un mundo feliz* (“*Bave new world revisited*” por su título original en inglés) cómo el exceso de producción y sistematización en todos los ámbitos ya representaba un problema para la sociedad desde el siglo pasado —si no es que desde mucho antes—, haciendo peligrar el carácter del individuo, pues lo tornaba en una hormiga obrera de miles, un engranaje más del mecanismo que carecía de relevancia e individualidad. Y, referente al lenguaje, Octavio Paz señala en *La casa de la presencia*, en su apartado titulado justamente “lenguaje” (aunque referente al lenguaje de la poesía más propiamente; que, sin embargo, comparte la característica con el lenguaje académico de tener una “rigidez en su elaboración” a la par que el esbozo de una idea —o conexión de ideas— relativamente original) que señala una extraña unión de la persona que escribe con el juego político, pues le dan un lugar concreto en la promoción de ideas políticas, al punto de que tiene un lugar establecido del que se ahuecan sus palabras por seguir con la agenda o ideales impuestos a la posición donde se le deja.

ca—, un caso en donde suceda que el contenido toma primacía y resulta más relevante que la propia forma (sin dejar de estar circunscrito en “la forma” del lenguaje académico), permitiendo su existencia, publicación y difusión sin aparentes complicaciones (puesto que el libro se encuentra en mis manos, respondiendo a un tiraje de mil unidades aprobadas por la respectiva editorial): caso del libro escrito por la académica, médica cirujana y partera María Caridad Mor Ortiz⁸, *Mujer y Filosofía*. Y, si bien su sello no corresponde a alguna revista académica o dependencia propia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), sino que guarda todos los derechos a la autora y únicamente menciona la participación de los talleres de Morevallado Editores, el libro está listado en las bibliotecas de la respectiva universidad, a través de su portal electrónico es que se halla la opción para adquirir un ejemplar y fue bajo la hospitalidad de la misma universidad que, durante un coloquio en sus instituciones, fue hecho llegar a mis manos. Además de que las solapas del mismo libro señalan igualmente la presencia y aporte de la autora en la UMSNH, tanto en matrícula, como en profesorado y, relevante para este caso, escritura y publicación de textos.

Ahora bien, el libro en cuestión es claro, conciso e interesante. Su lectura —o, al menos, en mi caso— se puede llevar de manera continua sin muchas complicaciones ortotipográficas, de citación o redacción (refiriéndome a la claridad de la escritura y la forma de hilar ideas, que no resulta enredosa vaya). Es hasta su tercer ensayo que —nuevamente, en mi caso particular— se topa con un error en “la forma” del texto que resulta en un sobresalto como lector. Comienza (o, de nuevo, al menos en mi caso, comienzo) por denotar un error mínimo: en la página 48, en su quinto párrafo (si se comienza a contar desde el primero que aparezca completo, pues tiene el final de uno previo correspondiente a la página anterior), se enuncia «Lla mujer es o no una “librepensadora”?»

8. Y pareciera dar un atisbo de aquello que se tratará con la mera escritura de su último apellido, su perfil en el catálogo de la UMSNH le presenta sin acento en la “i” (Ortiz); mientras que, el libro que de ella poseo —ahora nuevamente en mis manos para corroborar— le escribe con acento (Ortíz). A fuerza de estar citando su obra y no su perfil virtual de la biblioteca de la UMSNH, le escribo como aparece, con el respectivo acento, bajo la duda de si es o no la correcta enunciación de su apellido.

en lugar de «¿La mujer es o no una “librepensadora”» con un signo de interrogación inicial y el artículo “la” escrito con una sola “l”. Y no es que los ensayos previos no contasen con ligeros errores ortotipográficos, en muchas ocasiones me vi sacado de la lectura por la sospecha de un doble espacio entre palabras⁹ (aunque es una nimiedad que se puede pasar creyéndole, en mi caso, una de esas rarezas que el justificado les hace a los renglones del texto). Así hay varios “errores de dedo” que se filtraron a la versión final y ya publicada del escrito: un “género” no acentuado en la página 58, la falta de un signo interrogativo de apertura en el penúltimo párrafo de la página 67, una oscilación entre usar o no usar comas entre preguntas¹⁰ en el primer y el antepenúltimo párrafo de la página 73, entre otros pormenores más.

Y mi intención al resaltar estos mínimos detalles no es ser quisquilloso con el texto. Al contrario, me parece un texto sumamente interesante y estas nimiedades no le quitan peso a las ideas que esboza. Es justo ello lo que pretende ser mi argumento: inclusive con estos detalles menores, las ideas “académicas” plasmadas siguen siendo claras y fácilmente entendidas al momento de su lectura. Unos cuantos errores en el “rigor lingüístico” de esta “forma académica” de los textos no les priva estar a la altura del “rigor intelectual” que debería tener el “discurso académico”.

9. Por dar algunos ejemplos concretos y constatables: en la página 20 (su primer renglón, si no se toma en cuenta el fragmento que arrastra de la página anterior, en su penúltimo renglón, “[...] acceder a ella. Lo mismo sucede [...]”); posteriormente, al inicio de su último párrafo, “Ya sabemos que en la cultura Occidental [...]”), en la página 27 (su penúltimo párrafo, en su segundo renglón, “[...] las relaciones que advierto entre [...]”), en la página 31 (con el párrafo que apertura su resumen, en su primer renglón, « Señalo “que lo real/es” [...]», y allí mismo posteriormente, «[...] cuando exploramos “el ser del hombre” [...]»»). Son, al menos, los que alcanzo a vislumbrar tras su tercer relectura. Consciente que, quizás varios otros pormenores me eludieron, pues desde la primer lectura recuerdo notar un doble espacio, pero demeritar su importancia por ser un “error de dedo” normal o por poderse tratar de una consecuencia al justificar el texto.

10. Que bien podría no considerarse un error ortotipográfico, recuerdo justamente a un profesor de letras que se debatía entre cuál era su uso correcto, pues había encarado un sinfín de textos donde sí se usaban y otra inacabable cantidad donde no. Pero, por coherencia de la propia escritura, el utilizarlo en un párrafo para no usarlo en el inmediato siguiente me parece una omisión accidental, no maliciosa ni que aqueja la lectura o interpretación de las ideas principales, que se escabulló por los filtros de revisión previos a su publicación. Además de que ambas series de preguntas en cada párrafo yacen en las mismas condiciones: es una pregunta secundada o generada como un pensamiento inmediatamente después del cuestionamiento primero.

Porque no es que estos “errores de dedo” cambien la significación y resulten ajenos a nuestros “actos de habla” como comunidad académica. No es que, por ejemplo, la carencia de un acento en la palabra género nos haga como lectores disociarnos de la lectura y terminar sin comprenderla, pues —con o sin acento— su significación y la relación que guarda con el resto del concreto escrito. Fuera de ser una ligera extrañeza al momento de leerle, los errores de aparentes dobles espacios son iguales: la idea que transmite su oración no varía por la cantidad de espacios que yacen entre palabras. Como señalaría Wittgenstein, nosotros dominamos el lenguaje donde operan estas oraciones y, así sea con uno o dos espacios, así sea “losa” o “tráeme una losa”¹¹ el empleo de las oraciones es el mismo y, por lo tanto, no es que se trate de un cambio total del sentido, sino que operan para lo mismo, así sea una abreviación, una interjección o una frase infiltrada por un “error de dedo”. La comunidad académica entiende que son preguntas aquellas que, en este texto, no se hayan aperturadas con su respectivo signo, pero sí tienen su signo interrogativo final; tampoco la noción de “género” —no acentuada en la página 58— cambia su referente al verbo conjugado “generar” por aparecer sin tilde, su empleo lleva al significado del sustantivo y no del verbo.

Los únicos detalles, quizás, válidos de señalar y que sí podrían poner en riesgo su rigurosidad académica (y es un mínimo riesgo, no se trata de un autoplagio o una insensata e inconmensurable citación como es el caso del rector de la Universidad de Salamanca) los hallo en la página 65 y en la página 57, de las cuales me es pertinente extenderme en su análisis, pues lo considero el verdadero problema que la sistematicidad del lenguaje académico genera y enfrenta.

11. La comparativa entre gritar “Losa” y “Tráeme una losa” es la que Wittgenstein utiliza en sus *Investigaciones filosóficas* para hablar del sentido y el empleo de las palabras, donde éstas —al ser signos— pueden tener un mismo empleo pese a sus diferencias gramaticales. Porque el nombrar, o signar las cosas, sucede en nuestra realidad de una manera heterogénea y no fija. Pues “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein, 2009, p. 205).

2.1. Nuevamente, forma antes que contenido, una omisa revisión a las citas textuales

Aperturo, primeramente, señalando que ambos errores son referentes al citado de obras y el uso expreso de citas o pasajes de otro texto. En el caso de la página 65, se trata de una nimiedad, incluso podría considerarse un despropósito señalarlo. Pero ejemplifica justamente esta cuestión metodológica–sistemática donde tiene más peso la forma correcta de una cita que el contenido propio de la cita. La autora cita a Miguel Espejo y su nota a pie de página da la referencia concreta, pone “Cfr. Miguel Espejo. *El enigma de la técnica*. Uap. México. 1969. pág. 48.” (Mor Ortiz, 2004, p. 65). La cuestión es, primeramente, que la obra en cuestión parece tener de título *Heidegger: el enigma de la técnica*, siendo de 1987 en lugar de 1969¹² y, en segundo lugar, la cita aparece de la siguiente manera en el texto de Mor Ortiz:

“Nuestro pensamiento interroga en la misma dirección que parecieran situarse los problemas ontológico–metafísicos fundamentales, interrogación que, si liberamos de los estrechos límites de la mayor de la mayor parte del pensamiento contemporáneos sería una aproximación, al entendimiento y la comprensión de esta interrogante”²⁵. (Mor Ortiz, 2004, p. 65).

En caso de que una primera lectura no lo haya notado, repite “de la mayor” en su cita. Y, si bien se podría alegar que, quizás, es así como genuinamente aparece en el texto, una repetición de este error en la página 70 me inclina a pensar que se trata de un error de redacción al momento que la autora elaboró su libro.¹³ Lo que me asombra no es

12. Por lo menos, así se halla en la Biblioteca Pedro Arrupe, de la Universidad Iberoamericana en su campus de Puebla; donde, mediante su portal electrónico, aparece con dichos datos.

13. En la página 70, su segundo párrafo comienza diciendo “La conciencia queda entonces determinada por el contexto histórico, y sus procesos históricos serán aquellos que pongan en movimiento a la conciencia” (Mor Ortiz, 2004, p. 70); el párrafo inmediatamente siguiente comienza de la siguiente manera: “La conciencia queda entonces determinada por el contexto histórico, y sus procesos históricos serán aquellos que pongan en movimiento tanto al cerebro como a la conciencia” (Mor Ortiz, 2004, p. 70). La siguiente oración del segundo párrafo es “De esta manera se puede advertir el peso dado por Braunstein a la Historia en la construcción de la

que haya pasado las revisiones de la autora (dudo que alguien sea ajeno a aquellas revisiones, cansadas y desesperadas, a un texto propio que creemos ya terminado y bien pulido, solo para ver un evidente error en la primera página a la mañana siguiente), sino que haya pasado las revisiones de la persona encargada de brindar observaciones —quien, en los agradecimientos de la obra, de dice “[...]que revisó una y otra vez este manuscrito [...]” (Mor Ortiz, 2004, Agradecimientos)—, así como a su editor. Lo que me lleva a pensar que —nuevamente—, mientras cumpla con las comillas¹⁴ y la citación reglamentada, la propia cita en cuestión es irrelevante, pues nadie corroboró el título de la obra por Miguel Espejo, ni su año de publicación, ni el contenido propio del fragmento citado y en el libro de Mor Ortiz plasmado.

Pero, de nuevo se me podrá objetar, todo aquello no parece implicar un peligro, ni una oposición a lo que se señalaba párrafos atrás con el uso del lenguaje que fundamenta Wittgenstein, las ideas que pretende comunicar no varían ni se pervierten con la repetición de un par de palabras o la permanencia de un párrafo como borrador de su siguiente. Ciertamente, puede que una revisión más minuciosa le hubiera ahorrado todos estos detalles, pero no son cuestiones inadmisibles o, como fue el caso del rector de la Universidad de Salamanca, con intenciones maliciosas. Razón hay en estas objeciones, y no pretendo irritar a quien aquí vino a discutir “las teorías fuertes del lenguaje y su filosofía”, por lo que me apresuro a señalar el riesgo que advierto de las situaciones que empleo como ejemplos, no sin antes señalar que estos “errores de dedo” también se encuentran presentes en la

conciencia” (Mor Ortiz, 2004, p. 70); la oración posterior del tercer párrafo, “Hasta aquí podemos advertir el peso dado por Braunstein a la Historia en la formación de la conciencia” (Mor Ortiz, 2004, p. 70). Y puedo seguir citando las obvias similitudes entre párrafos, pero basta con las iniciales para dar constancia de que, a mi parecer, se trata de una idea reformulada (en el tercer párrafo) de la que no eliminó su borrador previo (el segundo párrafo) y llegaron ambos hasta la versión final.

14. Y pondría en duda incluso si las comillas resultan relevantes, pues en la página 73 hay todo un galimatías de comillas en las que, si las cuentas y re-revisiones no me fallan, terminan por faltar unas de cierre. Pero, eso sí, cuenta con la formalidad de tener su nota a pie de página con un “ibid” y la página de consulta en cuestión.

publicación de artículos¹⁵.

Como se puede apreciar, por dar un caso particular, en el artículo “¿Qué es antifilosofía? Una consideración según Lacan, Badiou y la filosofía edificante de Rorty” por Alejandro Cavallazzi, donde se inserta la nota de página número 14, se coloca un punto y seguido e —inmediatamente después— se aprecia un 14. Es decir, “¹⁴.14 no obstante” (Cavallazzi, 2019, p. 3). Asimismo, postulaciones para revistas —como *Revista Senderos Pedagógicos*—, advierten errores ortotipográficos repetitivos en el uso de citas y de referencias, como lo evidencia Astrid Efigenia Isaza Jaramillo (2021, p. 119). Y entre 1999 y el 200, de una muestra de 280 referencias, se percató que “el 27,6% de las referencias examinadas contenían al menos un error. De los errores que se encontraron se clasificaron como mayores aquéllos susceptibles de retrasar la localización de los documentos (70%) y como menores el resto (30%)” (Braga Ferreira, Braga et. al., 2003).

2.1.a. Citación mutilada, el verdadero riesgo del que la forma no protege

El verdadero peligro que me resulta latente es el tomar citas como fundamento y argumento de posturas —que, en la forma del discurso académico y científico, es la función principal que desempeña la citación: demostrar que los argumentos expuestos se hallan respaldados y, de cierta forma, “verificados” por otras obras y pensadores¹⁶— para

15. Aprovechando así para señalar —también— que los procesos de revisión y dictaminación no son iguales entre un libro y un artículo, dando más libertad al primero y sometiendo a pruebas (como el famoso doble ciego) al segundo.

16. Justamente para respaldar esta concepción de las citas en el lenguaje académico véase Palmira Massi, María. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita (1–8). *Revista Iberoamericana de educación*, 36., donde señala que “La cita es la reproducción de otro discurso, un aspecto o una parte del mismo, en el propio”, delimitando que “[...] el objetivo central es la consideración metódica de los referentes bibliográficos de que se dispone y su comparación y evaluación con vistas a una toma de posición por parte del escritor a la luz de los conceptos analizados” (Palmira Massi, 2005, p. 2). Otra referencia que tomar sería Romera Iruela, María Jesús. (1996). “Citas y referencias bibliográficas en el sistema de comunicación científica” (243–270). *Revista Complutense de Educación*, 7(1), donde se analiza el sistema de comunicación científica como uno donde constantemente se están retroalimentando los conocimientos e ideas que maneja este “grupo epistémico”, de una manera controlada mediante la cual se puede certificar su “calidad científica” y su originalidad; por lo que la cita funge como “[...] la exposición que hace una

mutilar o tergiversar la idea originaria con tal de acoplarla a texto que se pretende escribir o, por otro lado, hacer alusión a una obra o pensador(a) de manera tan vaga que se desconozca la referencia en cuestión, pero el principio de autoridad que la figura u obra en cuestión pueda evocar es más que suficiente. Tal es el caso de lo que sucede en la página 57 de la obra escrita por María Caridad Mor Ortíz. No porque mutile una idea, acoplándola a lo que desea plasmar, sino porque hace una alusión tan vaga a un ensayo —y, posteriormente, no lo señala en ningún otro lado, ni en su bibliografía ni en ninguna otra mención— que resulta complicado rastrearla como fundamento (y, justamente, corre el peligro de ser una mutilación, tergiversación o invención de la cita o paráfrasis; no porque efectivamente lo sea, sino porque así puede aparentar).

La página en cuestión lee “Revisando un ensayo de Juliana González sobre Nietzsche, nos encontramos ahora frente a la interrogante de si la mujer puede ser un sujeto ético”, para posteriormente señalar que “Juliana afirma que si Sócrates es el asesino de la tragedia, entonces Nietzsche lo será de la ética [...]” (Mor Ortíz, 2004, p. 57). Y ahí podría dejarse la cita, tomar que Juliana González lo afirma en algún ensayo (“de cuyo nombre no quiero acordarme”) y María Caridad Mor lo reafirma. Con base a ello podría fundamentar, quizás, la idea de un artículo o un ensayo: “Nietzsche como protofeminista, asesino de la ética” ... ¿se ve el error respecto a la validez de esta idea, pese a estar fundamentada “en forma” por una cita textual?

Otro riesgo aún peor sería respaldarse completamente en paráfra-

persona de una idea expresada por un autor. [...] al implicar el uso de ideas ajenas, [la cita] debe ir acompañada de la referencia bibliográfica de la fuente de información.” (Romera Iruela, 1996, p. 246). O, por dar un último ejemplo, a Sabaj Meruane, Omar y Páez Muñoz, Dennis. (2010). “Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas” (117–134), *Literatura y lingüística* (22). Artículo que, para hacer una función sintética y evidenciaria, cita —entre otras fuentes— a Massi y Romera igualmente (las otras dos fuentes aquí previamente señaladas), evidenciando que las citas son una parte vital del discurso científico y académico, pues pretenden dotar cierta objetividad y atribuir conocimiento al lenguaje científico al poner en comunicación la red de relaciones entre distintas investigaciones o avances que construyen el conocimiento científico (Sabaj Meruane y Páez Muñoz, 2010, “1.3 La función de las citas en los Artículos de investigación”).

sis como la que realizó María Caridad Mor Ortiz y pretender que, con ello, se conoce y se puede emplear el texto de Juliana González Valenzuela. Como se mencionó previamente, Mor Ortiz no la añadió al final de su bibliografía, ni señala el título concreto de la obra que refiere, ¿Cómo te aseguras que no se trata de una obra fantasma?¹⁷ Porque nuevamente volvemos a la cuestión del caso hipotético inicial —que no hay que descuidar y del que pretendemos contestar ciertos interrogantes—, se desconoce la obra concreta de Juliana González a la que se alude, se lee superficialmente el texto de María Mor Ortiz, pero se cree todo esto afín a lo que pretendemos introducir al discurso científico. Y la cuestión no es que nuestra idea, Nietzsche como protofeminista, sea inválida (es decir, en tanto que es una idea válida de tener y, de así serlo, deberían haber más razones para sostenerla y defenderla que una vaga cita que parafrasea otra obra); sino que la cita misma está mal entendida, inmediatamente después de lo citado se aclara que Juliana González “concibe a la ética como un concepto de similar significado a la moral” (Mor Ortiz, 2004, p. 57) y la propia María Caridad Mor Ortiz no está de acuerdo con semejante analogía.

Podría, inclusive, tergiversarse aún más la segunda idea, sostener que Nietzsche no es asesino de la ética, sino dejarlo en que es un asesino sin más; mutilar la cita y respaldarse en ella, ¿ya se entreve el riesgo que se tiene? En cuestión de forma, la cita sería válida, pero su contenido resulta, cuando menos, inadecuado al contexto. Por ello me resulta urgente analizar las citaciones como algo más que un mero enunciado descriptivo; pues no están solamente describiendo las pa-

17. Que, para evitar cualquier malentendido o pretensión de levantar falsos testimonios contra María Caridad Mor Ortiz, no se trata de una obra fantasma o inexistente. La obra de Juliana González Valenzuela a la que remite es el ensayo “Ética y tragedia: Nietzsche”, contenido en su libro *Ética y libertad*, donde justamente apertura diciendo «Sócrates, “asesino de la tragedia”. ¿Es entonces el re-nacimiento de la tragedia, proclamado por Nietzsche, la muerte de la ética? ¿Nietzsche, “asesino de la ética”?» (González Valenzuela, 1997, p. 165), acorde justamente a lo que señala Mor Ortiz en la cita que rescatamos. Además de que estas cuestiones de añadir una paráfrasis, rememoración o incluso citas textuales sin brindar la referencia concreta que se consultó —ya sea puesta allí mismo en la página o con su bibliografía al final— no es una cuestión única del texto de Mor Ortiz, hay también un sinfín de obras académicas y científicas que realizan esto. Para un caso muy notorio de ello véase, por ejemplo, Reale, Giovanni y Antiseri, Dario. (1988) *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. (Vol. I–III). Barcelona: Herder.

labras en cuestión citadas, y tampoco tiene una validez en tanto a si es verdadero o falso que las palabras citadas se hallan efectivamente en el texto (de continuar viendo así a la citación, los fragmentos mutilados como “Nietzsche es el asesino” serían verdaderos en tanto que, efectivamente, esas palabras yacen en el texto referido). Sino que, la simple escritura de “citando a...” o cualquier enunciado con el que se pretenda introducir una cita a un texto es, sí mismo, más un enunciado realizativo que un enunciado descriptivo. Con base a (para citar, justamente, como una ejemplificación) la forma en que J. L. Austin (1986, p. 47) las entiende, pues el enunciado realizativo “indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo”. Quizás la mejor ejemplificación de cómo la citación se entiende como una expresión realizativa se haya haciendo un símil con el acto de “jurar” que Austin pone de ejemplo: “aunque el que enuncia eso dice que promete [y] en realidad no lo hace, o aunque describe, describe falsamente [...] la promesa no es siquiera nula, aunque es hecha de *mala fe* [...] pero no es una mentira ni un enunciado erróneo” (Austin, 1986, p. 52). De la misma forma, aunque quien enuncia eso que cita y en realidad no está citando (sino inventando una referencia), o aunque de una cita textual falsa (ya sea porque está mal escrita o mutilada para su conveniencia), el acto de citar no es erróneo o nulo, quizás sí de mala fe, pero no es falso que haya realizado el acto de citar.

2.1.b. Referencia, citación... ¿autoría?

Inclusive, se puede dar el caso inverso en la cuestión de ideas: ver la paráfrasis que Mor Ortiz hace sobre el texto de Juliana González y continuar con ello, colmar tu escrito de paráfrasis, menciones, citas y alusiones a tal grado que ya no se tiene una idea original contrapuesta y respaldada por las citas (que es la función primaria de las mismas), sino que se tiene un compendio de citas, carente de originalidad, que repite mecánicamente lo que ya está establecido dentro del canon y el sistema del discurso académico. Habría entonces una mera igualdad de sentidos entre los textos citados y el texto elaborado a partir de esas

citas, ¿qué utilidad habría en ello?

Habría que aclarar, primero, lo que se entiende aquí por una igualdad, antes de proceder con la utilidad que tendrían estos textos. Teniendo de referente a Frege (1999), podríamos entenderla en un sentido de identidad que establece una relación entre nombres o signos de objetos (y estos objetos, para nuestros fines, no se limitarían únicamente a objetos físicos, sino que ahondarían también en aquellos mentales como las ideas, el conocimiento o las perspectivas sobre algún tema).

Ahora, y aunque suene remoto e imposible, aquel compendio de citas es algo factible y muy recurrente en las obras científicas y académicas. Tómense de ejemplo los innumerables volúmenes de historia, las monografías sobre un autor o línea de pensamiento, las obras biográficas y las antologías u obras recopilatorias. Si bien estas dos últimas (antologías y obras recopilatorias) no pretender amasar citas al por mayor, sino reunir textos completos, las demás sí pretenden —por encima de esbozar una idea original— recopilar las citas, ideas y perspectivas de alguna temática en concreto, para brindar un panorama más completo y objetivo al respecto. Y esa es la valía que tiene estos textos, pues son más analíticos que críticos o sintéticos. Pues, en sentido estricto, las citas que ahí se encuentren poseen la misma intención que en su obra original; es decir, la intención de la “cita A” es la misma que del “texto A”. Por ende, en cuestiones de conocimiento e ideas transmitidas, la cita del “texto A” es igual a lo que plasma en el “texto B” (entiéndase el texto B como alguna de estas obras analíticas). Si bien estos textos analíticos sirven para condensar el conocimiento que se tiene sobre un ámbito particular, son aquellos de carácter sintético los que, como señala nuevamente Frege (1999, p. 1), “[...] contienen frecuentemente ampliaciones muy valiosas de nuestro conocimiento”. Allí reside el problema: cuando, por el contrario, un texto pretende ser sintético y termina siendo algo meramente analítico.

Cuando un texto donde el autor pretenda ampliar el conocimiento sobre algún tema proporcionando —primeramente— su análisis y —posteriormente— su perspectiva u opinión (dígase un artículo, ensayo,

investigación o tesis) termine siendo una mera compilación de datos es donde yace el peligro y el error, en donde lo que se pensaba que iba a ser “Cita A” = “Texto B” terminó siendo “Cita A” = “Texto en A” (pero repetido en B). Es esto lo que se entreve, por ejemplo, con la mayoría de casos de plagio, que no solo resultan en ser una mera rememoración de lo que ya se ha dicho, sino que hacen pasar por suyo lo que no fue así y —disfrazados de casos sintéticos— son meros casos analíticos. También se puede ver en el primer caso no hipotético que aquí reunimos, donde se reiteraban continuamente textos previos —mediante la autocita, por ejemplo— haciendo pasar por apoyo a cuestiones sintéticas lo que era una rememoración de ideas previas (que, peor aún, no guardaban ninguna relación con el área del texto en el que se ponía la cita, no siendo cuestiones analíticas siquiera). En estas cuestiones, ¿cabría hablar de una originalidad de las ideas y una autoría de los textos?

3. Las *Imposturas intelectuales* en la producción de obras académicas, una brevísimas arqueología desde el lente foucaulteano

Para un texto elaborado meramente a partir de citas, ¿qué utilidad tendría para la academia? Y, siendo una mera compilación de ideas previas —sin propuesta personal—, ¿cabría hablar de una originalidad de las ideas y una autoría de los textos? Éstas son las preguntas inconclusas del apartado previo. “Sí” sería una primera respuesta —respecto a la cabida para hablar de originalidad— y, la explicación de la misma, advertiría su utilidad en la academia: sí, es un comentario original que le permite (al investigador que comenta) lucrar y prosperar en la academia.

Porque el comentario, señala Foucault, “conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que se diga, y en cierta forma, el que se realice” (Foucault, 1992, p. 16). Ello es precisamente lo que se hará en este apartado (en caso de que no se haya advertido desde los apartados previos): a través de los pasajes foucaulteanos,

se pondrían en evidencia el dominio y las herramientas que ejercen las sociedades sobre la producción de sus discursos y, más concretamente, se analizará la sociedad en la que el propio Foucault se inscribía al momento de proferir su lección, al momento de volverse profesor para el *Collège* que le escuchó: la sociedad académica. Se busca comentar los casos previos en oposición a Sokal —y bajo el lente de Foucault—, como si el comentario “no fuese otra cosa más que la reaparición palabra por palabra (pero esta vez solemne y esperada) de lo que comenta” (Foucault, 1992, p. 14) y que, a su vez —a través de dicha reaparición— construyese nuevos discursos que enriquezcan, reactualicen o desplomen al primer texto de su estatuto.

La adición de Sokal nos permite, además, como excusa para abusar del discurso académico sin transgredirlo. Porque ingenuo sería pensar que la academia es más que un mero espacio de “pureza intelectual”, sino también una empresa de la cual se vive. Y ¿cómo se sobrevive en esta maquinaria que exige una economía discursiva tal? Es allí que entra la voluntad de verdad puntualizada por Foucault, junto a la respuesta que Alan Sokal y Jean Bricmont enuncian —la cual me permitiré señalar a través de una inaceptable “cita de citas” (como si la inclusión de la misma pretendiese retar su dictaminación, en símil al caso Sokal)—, rescatando que

El sociólogo Stanislaw Andreski ha expresado esta idea con su ironía habitual:

La receta para hacerse un nombre en una empresa de este tipo es tan sencilla como provechosa: se toma un [escrito cualquiera], se copian las partes menos complejas, se les añade algunas referencias a obras de alguna que otra rama de [las humanidades], sin preocuparse en lo más mínimo de saber si las [oraciones] transcritas guardan relación alguna con las auténticas acciones humanas y, por último, se da un título rimbombante al producto[...] (Andreski, 1972, págs. 129-130)

Inicialmente, la crítica de Andreski iba dirigida a la sociología cuantitativa norteamericana, pero también es aplicable a determinados textos que citamos en esta obra [...]

Pues, comentando nuevamente a Foucault, “las grandes mutaciones científicas quizás puedan a veces leerse como consecuencias de un descubrimiento, pero pueden leerse también como la aparición de formas nuevas de la voluntad de verdad” (Foucault, 1992, p. 9-10). Así pues, pareciera que basta con meros comentarios, en tanto a reaparición palabra por palabra de los textos que le preceden, para “hacerse de un nombre” en esta empresa académica. Ejemplos de ello no nos faltan, y se podrían enumerar dando aún más soltura a la citación sin sentido que se ha venido acrecentando en este trabajo: desde el panorama francés —evaluado por Sokal y Bricmont—, donde los autores “se han convertido en figuras internacionales [...] porque son maestros del lenguaje y saben impresionar a su audiencia con la hábil manipulación de una rebuscada terminología —tanto científica como no científica— [...]” (Sokal y Bricmont, 1999, p. 25); el panorama español, donde Juan Manuel Corchado —rector de la Universidad de Salamanca y “eminencia internacional”— se autocitaba 100 veces en cuestión de cuatro párrafos¹⁸ y “[...] exigió durante años a sus trabajadores que le citasen hasta 20 veces en cada estudio” (Ansede, 2024); o el propio panorama de la universidad bajo la que se refugia este trabajo, donde un sinnúmero de descarados plagios sustentaron la carrera de un doctor durante once años.¹⁹

Quizás, la palabra que mejor englobe las intenciones de este escrito es la de una etnografía interna de la academia, más que la de una arqueología. Poniendo en evidencia los abusos de estos autores, pues “lo que hacen es dejar caer [citas], más que razonar erróneamente. De modo que, aunque es muy importante evaluar críticamente los usos de

18. Cfr. Ansede, Manuel. (14 de marzo del 2024) “El aspirante a rector que escribió cuatro párrafos y se citó a sí mismo 100 veces”. *El País*.

19. Cfr. Opazo, Tania y Zunino, Noelia. (1 de agosto de 2015) “Confesiones de un plagiador”. *La Tercera*. <https://especiales.latercera.com/pdf-tendencias/historia-plagio.pdf>

las mismas²⁰ [...] dicha tarea es diferente y mucho mas delicada que la [mía]" (Sokal y Bricmont, 199, p. 32). Así pues, mi tarea es la de evidenciar, desde un análisis foucaulteano, las herramientas de control que yacen en el discurso académico y la forma con la cual evitar estar tan bajo su dominio.

4. El panorama que se avecina

Explicadas las herramientas de control del discurso, elaborado el panorama de la academia, veamos la forma de evitar estar tan dominados. La respuesta —bajo ninguna sorpresa, pues este trabajo mantiene su carácter inicial de comentario (quizás, con el añadido de ser crítico)— ya se haya en palabras de Foucault: parece haber una suerte de logofilia en nuestra era (con una mecanizada afición por la forma del discurso, cabría añadir, en el caso de la academia) que esconde el temor ante un desordenado, violento, incesante y discontinuo discurso. Dicho temor (en el cual está inscrito el dominio), señala Foucault, no se pretende borrar, sino analizar. Pues “¿qué hay de peligroso en el hecho de que las gentes hablen y de que sus discursos proliferen indefinidamente? ¿En dónde está por tanto el peligro?” (Foucault, 1992, p. 5). Para ello, Foucault considera imperativo tomar tres decisiones, de las que —por cuestiones de brevedad— valdría la pena rescatar aquellas de poner en duda nuestra voluntad de verdad y restituir al discurso su carácter de acontecimiento.²¹ El peligro reside justamente para la voluntad de verdad dominante del momento, pues querrá consolidarse como definitiva y permanente pese a ser siempre móvil y modificable.

Con ello en mente, culminemos retomando una pregunta que había quedado en el aire, ¿perfila esto dentro de la filosofía? Para Foucault, sí, en tanto considera que “un cierto número de temas de la filosofía

20. Ejercicio que se puede dejar para la revisión de todo este texto, hartos en incrustaciones de citas a párrafos que no les precisaban.

21. Acontecimiento en tanto que, por más que le operen encima procedimientos de control, cada discurso es algo único, raro y discontinuo; cuya especificidad no es dispuesta prediscursivamente, sino que —en tanto acontecimiento— imprime una regularidad a las cosas y no al revés (aunque es cierto que hay una serie de cosas aleatorias que le dan su razón de ser).

surgieron para responder a estos juegos de las limitaciones y de las exclusiones, y quizá también para reforzarlos” (Foucault, 1992, p. 28). Para este texto, también, en tanto abusa del comentario y las citas y su “objetivo es despertar una actitud crítica” (Sokal y Bricmont, 199, p. 24), ¿qué es la filosofía si no una actitud tal? Finalmente, “¿Por qué escribir [...] sobre este tema y no sobre asuntos más serios? [...] por dos motivos: porque es competente y porque puede hacer alguna contribución original” (Sokal y Bricmont, 199, p. 32-33). Porque el panorama que se avecina —aquel que augura la tecnología con el uso de IA—, imprevisible (quizás) por Foucault, incita a repensar si un texto que compendie citas mecanizadamente le vale a un ser humano para inscribirse y sustentarse de semejante economía discursiva. Vale repensar la movilidad del discurso y buscar a dónde está virando en nuestra época.

Pensarlo, de manera crítica, pero con un atisbo de esperanza. Pues estas nuevas tecnologías son una herramienta que ha llegado para quedarse, y son una herramienta que ha de fomentarse, siempre y cuando se fortalezcan las capacidades fundamentales de búsqueda y contrastación de la información, así como un fuerte pensamiento crítico y compromiso ético. Porque, de lo contrario, nada evitará que las IAs sean un “eco a la mimesis creativa e ideológica, convirtiéndonos en autómatas que solamente replicamos lo que obtenemos de la IA” (Pérez Rivas, 2025, p. 149). Y, citando a Tulio Ramírez (2025, p. 1-2), pues

Si bien la inteligencia artificial ha avanzado significativamente y puede proporcionar información precisa y útil en una amplia variedad de temas, es importante recordar que los modelos algorítmicos de IA se construyen con datos, y la calidad y cantidad de los mismos tienen un impacto directo en la calidad de las respuestas a nuestras preguntas. Si los datos son sesgados, incompletos o erróneos, el modelo también puede generar respuestas incorrectas o engañosas. [...] La urgencia y la inmediatez para lograr ser más eficiente, puede hacer retroceder capacidades de discernimiento, lo cual es precisa-

mente lo que nos diferencia de las máquinas. Esta es una lucha más difícil que andar pescando autorías, es la lucha contra la simplicidad del pensamiento.

Aunque todo ello es apenas un breve esbozo sobre un tema que —si bien vasto— no perfila desarrollarse en estas líneas.

Conclusiones:

Contestemos una última pregunta rememorando también aquellas que aperturaron este texto. Aún cabe rememorar qué es el discurso académico —y, con ello, si estas formas ejemplificadas pertenecerían al mismo—, además de si es acaso más válido que otros discursos como, por ejemplo, el utilizado en literatura. Respecto a su validez frente a otros discursos, parecióme a mí algo que corresponde, quizás, con otras disciplinas, como lo son la Filosofía de la Ciencia, la Epistemología o —si se habla de una validez lógica— a la Lógica (ya sea la Lógica informal o la Lógica argumentativa). Aunque me parecería una cuestión compleja de definir, al poder realizar un análisis de cada caso para comparar la elaboración de cada texto (cada artículo frente a cada poema, cada investigación frente a cada novela, etc.) o pretender dar un carácter general de “validez” a cada género de discurso. Sea cual fuera el proceder, llegar a una noción concluyente de validez sería, cuando menos, algo improbable de obtener en un ensayo. Podríamos, inclusive, llegar a un terreno ontológico y preguntar por el Ser del individuo académico para así delimitar la validez de cada cosa en relación con este Ser; terreno que, en un principio, parecería ser una vertiente en la que un trabajo respecto a Filosofía del lenguaje no debería inmiscuirse, pues son terrenos fuera de su disciplina. Pero entonces se evidenciaría aún más el carácter de exclusión que la disciplina tiene en los discursos, como Foucault lo evidenciaba. Además de que, como se podría vislumbrar con un análisis más profundo, y con base al pensamiento de María Caridad Mor Ortiz (que suficiente fue ya de evidenciar los errores en su texto sin denotar interés por su contenido), «el lenguaje y

un devenir epistemológico son fundamentales para construir al Ser [y, justamente,] [...] las “herramientas” que hacen posible la presencia de la “racionalidad” o de la “razón” son la palabra y el pensamiento, a fin, el lenguaje» (Mor Ortiz, 2004, p. 16).

En cuanto a si los ejemplos utilizados pertenecen como tal al discurso académico, habría que remitirse —a mi parecer— nuevamente a las cuestiones de forma y contenido. Como fue en el caso de las autocitas y obras maliciosas referidas al inicio, pertenecieron en su momento al discurso académico por fuerza de hallarse publicados dentro de su sistema y comunidad, aunque su empleo, objetivo e intenciones nunca fueron académicas (sino laborales). En cuanto al caso de la obra analizada de Mor Ortiz, pareciera que no por la misma fuerza de su proveniencia: es un libro publicado fuera de una editorial propiamente académica o del ámbito científico; sin embargo, por su contenido y empleo (en la medida en que se le conceden espacios académicos y se le figura como obra que guarda alguna relación con la academia), podría señalársele como una obra perteneciente al ámbito académico.

Finalmente, las nociones de qué es un discurso académico, qué es la autoría y, en relación con el párrafo antepasado, qué es la validez resultan ser nociones abstractas que, en la mayoría de los casos, no tienen una definición estrictamente denotativa, sino que “ese conocimiento pertenece a una categorización obtenida por la experiencia comunicativa; es decir, se trata del producto de discusiones y concepciones globales el mundo” como señala Pérez Álvarez (2018, p. 35). Por lo que habría que entenderlas como estructuras mentales complejas que están en una relación dinámica con la comunicación y los signos. Aunque lo que le compete aún más a este ensayo no es indagar en dichas nociones; sino, como se ha hecho, poner en perspectiva la sistematicidad del discurso académico, el cómo este se halla con ciertas inconsistencias dadas por no contemplar a sus hablantes (o actuantes) y las condiciones de su construcción.

Bibliografía

- Austin, John L. (1986). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: ed. Paidós.
- Braga Ferreira, Cintia; Bernadete Malerbo, María & Silva, Márcia Regina. (2003). Errores en las referencias bibliográficas de la producción académica: un estudio de caso. *Scire: Representación y organización del conocimiento*, 133-138. Recuperado de <https://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1461>
- Cavallazzi Sánchez, Alejandro. (2019). ¿Qué es antifilosofía? Una consideración según Lacan, Badiou y la filosofía edificante de Rorty. *Límite (Arica)*, 14.
- Foucault, Michel. (1992) *El orden del discurso*. Traducción de Alberto Gonzales Troyano Buenos Aires: Tusquets.
- Frege, Gottlob. (1999), “Sobre sentido y referencia”, *Estudios sobre semántica*, Barcelona: Folio. p. 1-17.
- González Valenzuela, Juliana. (1997). “Capítulo VII. Ética y tragedia: Nietzsche” (pp.165-186) *Ética y libertad*. México: FCE, FFyL, UNAM.
- Isaza Jaramillo, Astrid Efigenia. (2021). “Escritura académica: errores frecuentes en artículos postulantes para la Revista Senderos Pedagógicos”. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 109-121. Recuperado de <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/1024>
- Monterroso, Augusto. (1981) “El dinosaurio” (pp. 75-79), *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Seix Barral.
- Mor Ortiz, María Caridad. (2004) *Mujer y Filosofía*. Diseño y formación tipográfica de Teresa Rodríguez López, revisión de Patricia Valencia Ortiz y prólogo de Hipólita Ramajo García. Morelia, Michoacán, México: Morevallado Editores.
- Morales, Emilia G. (2024, 22 de junio) *Convulsión en la Universidad de Salamanca por un rector elegido sin oponentes y con miles de autocitas*. Público. Recuperado el miércoles 10 de julio de <https://www.publico.es/sociedad/convulsion-universidad-salamanca-rector-elegido-oponentes-miles-autocitas.html>

- Oliva, Félix. (2024, 19 de mayo) *Siete claves para entender la controversia con el nuevo rector de la Universidad de Salamanca*. SalamancaHoy. Recuperado el miércoles 10 de julio de <https://www.salamancahoy.es/salamanca/universidad/siete-claves-entender-controversia-nuevo-rector-universidad-20240519130359-nt.html>
- Palmira Massi, María. (2005). “Las citas en la comunicación académica escrita” (1–8). *Revista Iberoamericana de educación*, 36. <https://doi.org/10.35362/rie3652793>
- Pereda, Carlos. (1999). *Crítica de la razón arrogante*. México: Editorial Taurus.
- Pérez Álvarez, Bernardo E. (2018) “La referencialidad del discurso: entre la experiencia y la representación”. En: Mendiola Mejía, Carlos (ed.): *Apuntes sobre la Experiencia histórica sublime de Frank Ankersmit*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pérez Rivas, Diego Alfredo. (2025). “El juego de la imitación: plagio e infodemia en la era de la IA generativa” *Adopción de la inteligencia artificial y tecnologías digitales en la educación superior. Volumen 2*. Jesuan Adalberto Sepúlveda Rodríguez, Raquel Itzel Molina Rodríguez, Patricia Avitia Carlos (Coord.). México: Qartuppi. pp. 139-150.
- Público (2024, 16 de marzo). *Un aspirante a rector en la Universidad de Salamanca hinchó su currículum con miles de autocitas*. Recuperado el miércoles 10 de julio de <https://www.publico.es/ciencias/aspirante-rector-universidad-salamanca-hincho-curriculum-miles-autocitas.html>
- Ramírez, Tulio. (2025). “La IA y la economía de pensamiento”. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación*, Vol. 11, No. 21. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/30049
- Romera Iruela, María Jesús. (1996). “Citas y referencias bibliográficas en el sistema de comunicación científica” (243–270). *Revista Complutense de Educación*, 7(1). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38821168.pdf>

- Sabaj Meruane, Omar y Páez Muñoz, Dennis. (2010). “Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas” (117–134), *Literatura y lingüística* (22). <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200009>
- Wittgenstein, Ludwig. (2009) “Investigaciones filosóficas” (155–634) *Ludwig Wittgenstein I*. Estudio introductorio por Isidoro Reguera. Traducción de Alfonso García Suárez y Carlos Ulises Moulines, cedida por Alianza Editorial S.A. España: Gredos S.A.

REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA DE PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN ACADÉMICA, HACIA UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DEL MODELO IMPERANTE

Doi: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7758>

Recibido: 19/01/2026

Aceptado: 05/02/2026

FRANCISCO TAPIA VELÁZQUEZ¹

Resumen

El presente artículo reflexiona críticamente sobre la transformación de la bibliometría en el ecosistema académico contemporáneo, analizando su desplazamiento de una herramienta técnica de gestión documental a un instrumento de control de mercado y acumulación de capital. Se examina cómo el oligopolio editorial ha capturado los procesos de validación científica, instaurando un modelo de triple pago que monetiza el prestigio y perpetúa asimetrías globales. Esta hegemonía métrica ha generado incentivos perversos, dando lugar a la industrialización del fraude mediante el auge de las revistas depredadoras y la “bibliometría rápida y sucia”.

Palabras clave: Bibliometría, Sociología de la ciencia, Publicación científica, capital cultural.

1. Licenciado en filosofía por el Instituto de Filosofía, maestro en Estudios filosóficos por la UdG. Se desempeña en el ámbito editorial y como profesor universitario. Actualmente cursa el doctorado en educación por la Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0009-0001-6187-2772>

Abstract

This article critically reflects on the transformation of bibliometrics within the contemporary academic ecosystem, analyzing its shift from a technical tool for document management to an instrument of market control and capital accumulation. It examines how the publishing oligopoly has captured scientific validation processes, establishing a triple-pay model that monetizes prestige and perpetuates global asymmetries. This metric hegemony has created perverse incentives, leading to the industrialization of fraud through the rise of predatory journals and “quick and dirty bibliometrics”.

Keywords: *Bibliometrics, Sociology of science, Scientific publications, Cultural capital*

Introducción

En las últimas décadas, la evaluación del trabajo académico se ha consolidado como un eje central de la gobernanza universitaria. Lo que en principio fue concebido como un conjunto de herramientas técnicas para ordenar, describir y facilitar la circulación del conocimiento científico ha devenido en un sistema normativo que define trayectorias profesionales, asigna recursos y distribuye prestigio. En este contexto, la publicación académica ha dejado de ser únicamente un espacio de conversación intelectual para convertirse en un dispositivo de validación sometido a lógicas administrativas y comerciales que exceden la finalidad epistemológica de la ciencia.

La progresiva centralidad de los indicadores bibliométricos en los procesos de evaluación ha producido una reducción problemática del valor del conocimiento a métricas cuantificables. Factores de impacto, índices de citación y rankings de revistas operan hoy como sustitutos del juicio académico, desplazando la lectura crítica y la evaluación cualitativa por procedimientos estandarizados que prometen objetividad, pero que en realidad responden a intereses económicos específicos. Este desplazamiento no es neutral:

reconfigura las prácticas de investigación, homogeneiza los modos de producción intelectual y profundiza las asimetrías entre disciplinas, regiones e instituciones.

El presente artículo se inscribe en una crítica a este modelo de validación hegemónico. Su propósito es analizar cómo la bibliometría, en tanto herramienta legítima de observación científica, ha sido capturada por un paradigma político y comercial que transforma el reconocimiento académico en un mecanismo de acumulación de capital simbólico y económico. A partir de una revisión histórica y conceptual, así como del análisis de sus efectos estructurales (entre ellos la proliferación de prácticas depredadoras), se propone recuperar una concepción situada, ética y multidimensional de la evaluación científica, capaz de restituir a las universidades su papel como garantes del valor público del conocimiento.

La banalización del proceso de evaluación académica

Para iniciar una crítica a los mecanismos de validación y reconocimiento en el ecosistema de las publicaciones académicas, es necesario analizar cómo la medición del trabajo intelectual ha quedado supeditada a métricas que, paradójicamente, no reflejan el valor real del conocimiento, sino que están diseñadas para favorecer la acumulación de capital cultural y económico en unas pocas empresas transnacionales. De entrada, es necesario aclarar que la bibliometría es el conjunto de técnicas de procesamiento de datos editoriales, es una de las llamadas *cienciometrías*. Estas técnicas trajeron ventajas al trabajo académico: permitió uniformar procesos, facilitó la comunicación científica y promovió la cooperación entre instituciones. A partir de la década de 1960, con la creación de los primeros índices de citas y la posterior incorporación de registros computacionales sofisticados, la bibliometría ofreció la posibilidad de observar tendencias, detectar patrones y gestionar grandes volúmenes de información. Puso, en teoría, el panorama de la ciencia al alcance de un público amplio.

La bibliometría, en su concepción original y epistémica, constituye un campo riguroso y especializado dentro de la investigación científica. Lejos de ser una técnica mecánica reductible a la generación automatizada de gráficos, exige, como señalan Repiso y Cabezas-Clavijo (2025), una comprensión teórica profunda y una interpretación crítica de los datos para explorar las relaciones entre actores y dinámicas de producción. Desde su consolidación con los registros computacionales en la década de 1960, esta disciplina ofreció la promesa de sistematizar el conocimiento, permitiendo identificar tendencias y patrones complejos que serían invisibles sin un procesamiento sistemático de datos editoriales. En este sentido, la bibliometría es una herramienta indispensable para que la ciencia se observe a sí misma y avance.

Sin embargo, la reflexión central de este texto gira en torno a señalar cómo esa herramienta técnica se transformó en un paradigma político y comercial. Lo que comenzó como un sistema de organización dio paso a un monopolio de la gestión de la información. Al convertir sus modelos de medición en el “estándar de la industria”, grandes conglomerados lograron que el prestigio académico dependiera de sus plataformas. Este uso instrumental ha sido cooptado por una lógica de mercado que privilegia la acumulación de capital cultural en unos pocos conglomerados editoriales. Al convertir el indicador en el objetivo, se ha generado un sistema que acentúa las asimetrías de acceso y crea incentivos perversos, donde la validación del trabajo académico queda supeditada a métricas que a menudo ignoran el valor sustantivo de la investigación.

Como cualquier otro producto bajo la lógica del capitalismo actual, este sistema ha privilegiado la acumulación, dando paso a nuevas formas de corrupción académica² generando precariedad en la calidad de los productos por la presión por publicar y acentuando las asimetrías: solo quienes tienen recursos pueden pagar las cuotas de acceso o de publicación.

Esta banalización del proceso de validación ha creado el caldo de cultivo ideal para la corrupción académica, cuya máxima expresión son las “revistas depredadoras”. La falta de escrutinio cualitativo y la

2. Como los cárteles de citas que ha señalado Patwardhan (2019).

obsesión por el conteo rápido han permitido que estas entidades operen en zonas grises. Tal como advierten Grudniewicz et al. (2019) en *Nature*, la ausencia histórica de una definición consensuada facilitó que estas editoriales priorizaran el autointerés sobre la erudición, simulando procesos de revisión por pares para capturar cuotas de publicación o APC.³

Ante este escenario, se plantea que las universidades, sobre todo públicas, deberían constituirse como un refugio para las publicaciones académicas, resistiendo la tentación de sujetarse acríticamente a los estándares de los grandes conglomerados. Si bien seguir el juego ofrece un reconocimiento inmediato en los rankings, la misión universitaria no debe reducirse a la búsqueda de dicho prestigio comercial. Por el contrario, es urgente diversificar los procesos de evaluación para no caer en la trampa de las métricas y recuperar la soberanía sobre el conocimiento que producimos.

Ante este escenario, resulta imperativo diferenciar entre el rechazo a la manipulación bibliométrica y la necesidad de procesos de evaluación rigurosos. Las instituciones siempre enfrentarán intentos de depredación; por ello, la solución no es abandonar la medición, sino rescatarla de la lógica comercial. Las universidades públicas deberían constituirse como refugios que, en lugar de sujetarse acríticamente a los estándares de la industria editorial, promuevan investigaciones éticas y consistentes. La misión universitaria debe trascender la “trampa de las métricas” vacías para implementar procesos depurados de bibliometría que realmente aseguren la calidad y el avance del conocimiento.

La bibliometría en la encrucijada

Es fundamental comprender que la tradición de la publicación científica no surgió para constituir un ranking, sino como una conversación cuya finalidad era la producción del conocimiento. Como bien docu-

3. *Article Processing Charges* (APC) tarifa que algunas editoriales académicas cobran a los autores (o a sus instituciones y financiadores) para que su trabajo sea publicado en Acceso Abierto (*Open Access*).

mentan Larivière, Haustein y Mongeon (2015), en 2025 se cumplieron 360 años de la creación de las primeras revistas científicas, hecho que dio paso a un sistema de comunicación del conocimiento que sigue vigente hasta nuestros días. De hecho, fue en 1665 cuando se publicó por primera vez el *Journal des Sçavans* y las *Philosophical Transactions* publicaciones que dieron la pauta a esta tradición y cuyo cometido era: “avanzar el conocimiento científico basándose en los resultados de los colegas y evitar la duplicación”. La publicación era un mecanismo de registro y prioridad, no de evaluación punitiva.

Esta lógica de “descubrimiento” se mantuvo incluso con los primeros intentos de organizar la información a gran escala. Figuras como Paul Otlet a inicios del siglo XX, y posteriormente la bibliometría moderna basada en los trabajos de Eugene Garfield y la fundación del *Institute for Scientific Information* (ISI) en 1960, tenían un propósito claro: la recuperación de información. La bibliometría nació para ayudar a los bibliotecarios a organizar estanterías y a los científicos a encontrar de forma ágil las publicaciones de los temas de su interés en la marea de productos documentales que se estaban acumulando. La bibliometría era una herramienta de servicio, diseñada para facilitar la labor de producción del conocimiento, no para vigilar la productividad de los académicos, ni para canalizar el prestigio y reconocimiento de las instituciones de educación superior.

En las últimas décadas del siglo XX, las herramientas bibliográficas cobraron relevancia y se convirtieron en el estándar de la producción editorial. Progresivamente se transformaron en un instrumento de control administrativo. Las herramientas bibliométricas, originalmente descriptivas, “se han establecido como el método predominante para evaluar la producción científica a múltiples niveles” como lo menciona Núñez González (sf).

Al adoptar la bibliometría como el estándar de reconocimiento del trabajo académico, este se enlazó con los sistemas de asignación de recursos la academia quedando a expensas de los intereses del mercado. Los investigadores enfocaron sus esfuerzos en optimizar sus indicado-

res y quedaron a merced de empresas depredadoras que capitalizan esa necesidad. Como señalan Grudniewicz et. al. 2019 y Siley et. al. 2021, la mayoría de estos indicadores privilegian aspectos cuantitativos en detrimento de la originalidad conceptual o el impacto social. La bibliometría dejó de ser un mapa del territorio científico para convertirse en el territorio mismo, forzando a disciplinas enteras (especialmente en humanidades y ciencias sociales, cuyas culturas de citación son diversas) a amoldarse a patrones de publicación ajenos a su naturaleza epistémica.

Hasta este punto cabe preguntarse por qué persiste este sistema si es evidente que distorsiona la ciencia. Larivière et al. (2015) ofrecen la clave en su análisis sobre “La era digital y el oligopolio de los editores académicos”. Lejos de democratizar el acceso, la era digital facilitó la concentración de capital, signo inconfundible del modelo imperante que asegura que el capital se concentre en pocas manos. Se ha consolidado un mercado donde un puñado de grandes empresas (el *Big 5* Larivière et al., 2015) posee los derechos sobre la mayor parte del conocimiento validado. Este fenómeno ha generado una paradoja dolorosa para las universidades que implica un tripe pago: las instituciones públicas financian la investigación y pagan los salarios de quienes escriben y revisan (*gratis*) los artículos, para luego tener que recomprar ese mismo conocimiento a través de suscripciones o, más recientemente, mediante costos de procesamiento por artículo (APC) que en muchos casos es pagado por los investigadores.

Esta tensión es asimétrica, afecta más a los investigadores y académicos. Las universidades no han querido zafarse de este yugo editorial porque en sus prácticas administrativas también favorecen a la concentración del capital, pues prefieren tercerizar sus costos pagando a grandes empresas para que realicen las tareas que implican las exigencias de estas editoriales cediendo, en muchos casos, esos contratos en una estrategia poco clara de asignación de recursos. Así, el prestigio que venden estas empresas internacionales se derrama en una concentración de capital cooptada por un entramado de intereses econó-

micos. De esta manera, la validación que las universidades necesitan para justificar su existencia ante los rankings globales se convierte en otra estrategia de acumulación.

La consecuencia final de esta estructura de poder es la marginalización sistemática. Como se destaca en la revisión del contexto iberoamericano (Núñez González, sf), “la hegemonía de las bases de datos anglocéntricas como *Web of Science* y *Scopus* ha creado un sistema de evaluación científica global que margina sistemáticamente las producciones de regiones periféricas”. Lo que se presenta bajo una aparente objetividad es, en realidad, una construcción que responde a intereses comerciales y visiones epistemológicas del Norte Global. La bibliometría hegemónica invisibiliza la ciencia que se produce en otros idiomas y en formatos alternativos.

Ante este escenario, surgen movimientos de resistencia y redefinición. Iniciativas como el Manifiesto de Leiden, y el *International Science Council*, que abogan por una evaluación responsable. En Latinoamérica la iniciativa sobre Métricas responsables que ha tenido su eco en el Foro latinoamericano sobre la evaluación científica promovido por El Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO). Estos llamados hacen énfasis en señalar que no se trata de eliminar la bibliometría (que sigue siendo valiosa para observar tendencias, obsolescencia y dispersión), sino de rescatarla de su secuestro comercial, complementándola con métricas alternativas y enfoques cualitativos que recuperen el sentido original de la ciencia: avanzar el conocimiento, no solo acumular citas.

Los problemas de la bibliometría como instrumento de acumulación de capital

Para comprender por qué la bibliometría se ha convertido en un campo de batalla económico, es indispensable acudir a la sociología de la ciencia de Pierre Bourdieu (1976). Según el sociólogo francés, el campo científico es el lugar de una lucha competitiva por el monopolio de la autoridad científica, definida como capacidad técnica y, simultá-

neamente, como poder social. En este campo, lo que está en juego es el Capital Científico, una especie particular de capital simbólico que consiste en el reconocimiento otorgado por los pares competidores. Sin embargo, como advierten autores contemporáneos, al analizar la periferia académica (Beigel, 2013), esta lucha se ha distorsionado: el reconocimiento ya no lo otorgan los pares de forma autónoma, sino que está mediado por índices comerciales que transustancian ese capital simbólico en capital económico, exacerbando las asimetrías globales. En el modelo ideal, este capital simbólico circula libremente: se cita al colega porque su trabajo es relevante. Sin embargo, en el ecosistema actual, hemos sido testigos de una “transustanciación” perversa. El capital simbólico (las citas, el Factor de Impacto) se convierte directamente en capital económico (financiamiento, bonos salariales, programas de apoyo, becas etcétera).

La bibliometría actúa como la casa de cambio en esta transacción. Al convertir la reputación en un número (Índice H, Q1, Q2), el prestigio se vuelve cuantificable, comparable y, sobre todo, vendible. Aquí radica la crítica central de la economía política de la ciencia: las grandes editoriales comerciales (el oligopolio conformado por entidades como *Elsevier*, *Springer*, *Wiley-Blackwell*, *Taylor & Francis* y *Wise*) no producen el conocimiento, sino que capturan los medios de validación de este capital simbólico. Al poseer las revistas de alto impacto, poseen la llave de la bóveda del capital científico.

La captura de este valor ha dado lugar a uno de los modelos de negocio más lucrativos y cuestionados del capitalismo contemporáneo: el modelo de “triple pago”. Este mecanismo no solo drena recursos públicos hacia arcas privadas, sino que perpetúa desigualdades estructurales. La bibliometría comercial favorece sistemáticamente a las instituciones ricas del Norte Global que pueden pagar tanto el acceso a la literatura de punta como los altos costos de publicar en revistas de élite.

Como señalan Larivière et al. (2015), la consolidación de este oligopolio en la era digital ha exacerbado la concentración de capital intelectual, creando un círculo vicioso donde las métricas de impac-

to funcionan como profecías autocumplidas: las revistas ricas atraen los mejores trabajos porque tienen alto impacto, y tienen alto impacto porque atraen los mejores trabajos, dejando a la periferia académica en una desventaja estructural permanente. Ahora bien, culpar exclusivamente a las editoriales sería un análisis incompleto. Las universidades son cómplices necesarias en este proceso. Siguiendo el análisis de San Fabián (2020), es necesario entender el reconocimiento de la actividad investigadora no solo como una validación técnica, sino como un mecanismo de regulación del mercado académico. Las instituciones utilizan la evaluación bibliométrica externa para gestionar su mercado interno (contrataciones, promociones). Al delegar el juicio en los rankings de revistas, las universidades se ahorran la compleja tarea de evaluar la calidad intrínseca del trabajo de sus académicos. Este sistema de reconocimiento, como advierte San Fabián, encadena a los académicos a seguir patrones de publicación estandarizados que a menudo dejan de lado el verdadero valor social o transformador de la investigación. La consecuencia es que la ansiedad por el reconocimiento institucional crea una cultura de “publicar o perecer” donde el contenido pasa a segundo plano frente al contenedor. Es esta presión sistémica la que prepara el terreno para la aparición de actores que industrializan el fraude.

Cuando la métrica se convierte en el fin último y la presión por publicar es insostenible, surge el mercado negro de la ciencia: las revistas depredadoras. Durante años, la falta de una definición clara permitió que estas editoriales operaran en la impunidad. Sin embargo, un consenso internacional alcanzado en Ottawa (Grudniewicz et al., 2019) ha logrado, por fin, definir al enemigo. Según este acuerdo:

Las revistas y editoriales depredadoras son entidades que priorizan el interés propio a expensas de la erudición y se caracterizan por información falsa o engañosa, desviación de las mejores prácticas editoriales y de publicación, falta de transparencia y/o el uso de prácticas de solicitud agresivas e indiscriminadas (traducción propia).

Es crucial notar que esta definición excluye deliberadamente la calidad subjetiva para centrarse en el dolo y la mala praxis operativa, tales como:

- Información falsa: Factores de impacto inventados o consejos editoriales con académicos que nunca dieron su consentimiento.
- Falta de transparencia: Ocultamiento de tarifas o direcciones físicas inexistentes.
- Solicitación agresiva: El bombardeo de correos spam a investigadores.

El comportamiento de estas editoriales es adaptativo y resiliente, comparable a la Hidra de la mitología griega. Un caso paradigmático documentado por *Nature* es el de la editorial OMICS (OMICS Publishing Group). Tras recibir una sentencia de 50 millones de dólares por la Comisión Federal de Comercio de EE. UU. por prácticas engañosas, OMICS no desapareció, mutó. Mediante estrategias de *rebranding* o renovación de la identidad, sus revistas reaparecieron bajo nuevas marcas como *Hilaris* o *Longdom*, ocultando su conexión con la matriz sancionada. Más alarmante aún es el uso de tácticas como el *Backdating*⁴ (retrodatación), creando archivos ficticios para simular antigüedad, y el uso de editores fantasma, listando a académicos fallecidos como líderes activos de la revista. Asimismo, se ha detectado la práctica de *Bootlegging* (contrabando editorial), donde se roban artículos legítimos, se procesan mediante *software* de traducción automática para evadir detectores de plagio, y se republican para llenar los números de estas revistas falsas, otorgándoles una apariencia de legitimidad ante ojos inexpertos.

El fenómeno depredador no ocurre en el vacío; responde a incentivos institucionales mal diseñados. El caso de la India sirve como ad-

4. Práctica de fechar un documento, contrato o instrumento financiero con una fecha anterior a la que realmente se firmó o se llevó a cabo.

vertencia global. La decisión de la *University Grants Commission* (UGC) de exigir la publicación de artículos como requisito obligatorio para la graduación de doctorados y la promoción docente creó una demanda artificial masiva que el sistema legítimo no podía absorber. El resultado fue que el país llegó a contribuir con más de un tercio de los artículos en publicaciones depredadoras a nivel mundial. Esta política, aunque buscaba elevar la productividad, terminó fomentando la simulación.

La evidencia presentada demuestra que el sistema actual de acumulación de capital académico es perverso y dio paso a la corrupción. La dependencia exclusiva de métricas bibliométricas controladas por un oligopolio comercial, sumada a la presión institucional por el reconocimiento cuantitativo, ha generado un ecosistema donde el fraude es rentable y la desigualdad se perpetúa.

¿Es posible pensar en otro modelo? Hacia un modelo multidimensional y situado

La crisis descrita anteriormente no se resuelve negando la necesidad de evaluar, sino transformando radicalmente cómo asignamos valor y reconocimiento. El primer paso para modificar los procesos de evaluación de las publicaciones periódicas académicas es establecer una distinción ontológica fundamental: la diferencia entre calidad intrínseca e impacto bibliométrico. En el modelo actual, regido por los índices comerciales del Norte Global, se ha asumido erróneamente que ser citado y estar incluido en base de datos equivale a calidad. Sin embargo, en disciplinas como las ciencias sociales y las humanidades, el valor de una investigación no siempre se manifiesta en una citación inmediata dentro de una ventana de dos años (como dicta el *Journal Impact Factor*). La calidad reside en la robustez metodológica, la profundidad teórica y la pertinencia social del hallazgo.

Recuperar la soberanía evaluativa implica, en primera instancia, *volver a leer*. Es imperativo transitar de una evaluación del *continente* (dime en qué revista publicaste y te diré cuánto vales) a una evaluación del contenido. Esto no significa eliminar los indicadores cuantitativos,

sino, como propone el *Manifiesto de Leiden*⁵, utilizarlos como apoyo a la valoración cualitativa experta, y no como sustitutos de la lectura crítica. La universidad pública no puede delegar su juicio intelectual a un algoritmo comercial; debe reasumir la responsabilidad de juzgar la calidad del conocimiento que produce y legitima. La necesidad de este cambio no es una queja aislada, sino un consenso global emergente. Instrumentos como la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) establecen pautas claras que las universidades deben adoptar para dismantelar el oligopolio del prestigio. La recomendación central de DORA⁶ es contundente: no utilizar métricas basadas en revistas (como el Factor de Impacto) como una medida sustituta de la calidad de los artículos de investigación individuales.

Al integrar estas pautas con el análisis de San Fabián (2020), comprendemos que modificar la evaluación es también un acto de justicia laboral y epistémica. San Fabián advierte que el reconocimiento académico actúa como un mecanismo de regulación; por tanto, si cambiamos las reglas del reconocimiento, cambiamos las prácticas científicas. Si la evaluación deja de premiar exclusivamente la producción en serie de *papers* indizados en *Scopus* y comienza a valorar procesos más lentos y profundos, se desactiva el incentivo que alimenta a las revistas depredadoras. Este giro implica adoptar principios de transparencia y diversidad. Las métricas deben ser abiertas y verificables, no cajas negras propiedad de empresas privadas. Asimismo, se debe reconocer que la excelencia científica tiene múltiples formas y lenguajes, validando la producción en idiomas locales y en formatos que, aunque no sean rentables para las grandes editoriales (como el artículo académico o el informe técnico), son vitales para el ecosistema cultural.

La crítica al modelo hegemónico debe dar paso a una propuesta operativa: la implementación de una evaluación multidimensional. El impacto de las publicaciones y del trabajo académico no puede ser unidimensional (solo citas y aceptación en bases de datos); debe ser po-

5. <https://www.leidenmanifesto.org/>

6. <https://sfdora.org>

liédrico. Siguiendo las notas de San Fabián y la tradición de la universidad pública, proponemos un esquema que pondere:

El impacto en la formación: La investigación en la universidad pública no es una actividad industrial aislada; es inseparable de la docencia y el trabajo editorial. Las universidades deben formar a sus editores, evaluadores y técnicos que dan soporte a la comunicación del conocimiento, para ello es indispensable fortalecer la comunicación interinstitucional de formación de profesionales de la edición.

El diálogo interinstitucional y la recuperación de saberes: Frente a la lógica extractivista de publicar en revistas extranjeras sobre problemas locales, la evaluación debe premiar la capacidad de la publicación para generar redes de colaboración reales y horizontales. Es crucial valorar la recuperación de saberes de la comunidad, se debe optar por modelos de profesionalización del trabajo académico y editorial.

Inclusión y relevo generacional: Una evaluación ética debe incluir mecanismos que aseguren que no solo los “vacas sagradas” o académicos consolidados tengan espacio. Se debe incentivar explícitamente la producción de investigadores jóvenes y personas en formación, protegiéndolos de la presión depredadora y ofreciéndoles plataformas de publicación (revistas universitarias propias) donde puedan madurar sus ideas sin la asfixia del mercado.

Finalmente, ninguna de estas propuestas será viable si no se aborda la cuestión material. Actualmente, la asignación de recursos (presupuestos, becas, incentivos salariales) depende casi exclusivamente de sistemas de reconocimiento bibliométrico estandarizados y liderados por empresas editoriales del Norte Global. Mientras el dinero siga atado al ranking, la conducta de los investigadores no cambiará. Es aquí donde la autonomía universitaria cobra su sentido más profundo. Las universidades públicas deben tener la valentía política de diseñar mecanismos de evaluación no cuantitativos que complementen y, en ocasiones, corrijan la visión sesgada de las métricas internacionales. Esto implica que la asignación de fondos para un departamento o un investigador no debe decidirse automáticamente por un número de citas y

la cantidad de bases de datos en la que están suscritos, sino por una valoración colegiada que considere el contexto local y el impacto real.

Las universidades públicas deben ser sensibles a las necesidades de su entorno. Un artículo que resuelve un problema pedagógico local o una crisis sanitaria regional puede tener pocas citas en el mercado global de la ciencia, pero tener un valor social incalculable. Al desacoplar (aunque sea parcialmente) el financiamiento de los índices comerciales, las instituciones de educación superior pueden redirigir sus esfuerzos hacia una producción de conocimiento que sea socialmente pertinente, éticamente sólido y metodológicamente riguroso, liberándose de la trampa del capital y cumpliendo su verdadera función transformadora.

Consideraciones finales

El recorrido desarrollado a lo largo de este artículo ha permitido mostrar que la bibliometría, lejos de ser en sí misma el problema, se encuentra hoy en una encrucijada crítica. Concebida originalmente como una herramienta al servicio de la organización y recuperación de la información científica, su progresiva institucionalización como criterio casi exclusivo de evaluación transformó su función descriptiva en un dispositivo normativo. Este desplazamiento no solo alteró las prácticas de publicación, sino que reconfiguró el sentido mismo del reconocimiento académico, subordinándolo a métricas diseñadas y controladas por un oligopolio editorial con intereses claramente comerciales.

Se ha argumentado que esta mutación no puede entenderse como un efecto colateral inevitable del crecimiento de la ciencia, sino como el resultado de decisiones políticas y administrativas que vincularon de manera directa la evaluación bibliométrica con la asignación de recursos, la promoción laboral y el prestigio institucional. En este marco, el capital científico dejó de circular principalmente a través del reconocimiento entre pares para transustanciarse en capital económico, mediado por indicadores cuantitativos que simplifican la complejidad del trabajo intelectual y refuerzan desigualdades estructurales entre

el Norte y el Sur global, así como entre disciplinas con culturas de citación heterogéneas.

Asimismo, se mostró que la consolidación de este modelo generó incentivos perversos que erosionan la calidad y la ética de la comunicación científica. La presión por publicar bajo esquemas estandarizados, junto con la delegación acrítica del juicio académico en rankings y bases de datos comerciales, creó el entorno propicio para la expansión de prácticas fraudulentas, entre ellas las revistas y editoriales depredadoras. Estas no constituyen una anomalía externa al sistema, sino una respuesta funcional a una demanda institucional mal diseñada, donde la cantidad de publicaciones y su indexación pesan más que la consistencia metodológica, la originalidad conceptual o la pertinencia social del conocimiento producido.

Frente a este escenario, el texto ha insistido en la necesidad de distinguir entre el rechazo a la mercantilización de la evaluación y la defensa de procesos rigurosos de validación académica. La crítica aquí planteada no propone abandonar la medición ni idealizar un pasado pre-bibliométrico, sino recuperar el sentido epistémico de estas herramientas y reinscribirlas en marcos evaluativos más amplios, transparentes y contextualizados. Iniciativas como el Manifiesto de Leiden o la Declaración DORA muestran que existe un consenso emergente en torno a la urgencia de complementar los indicadores cuantitativos con evaluaciones cualitativas basadas en la lectura experta y el juicio colegiado.

En este punto, la universidad pública aparece como un actor clave. No solo como usuaria de sistemas de evaluación externos, sino como institución con responsabilidad política y epistémica sobre los criterios mediante los cuales valida el conocimiento que produce y difunde. Recuperar la soberanía evaluativa implica asumir el costo institucional de leer, deliberar y valorar el trabajo académico más allá de su posición en rankings internacionales. Implica también reconocer la diversidad de formas, tiempos y lenguajes de producción científica, especialmente en las humanidades y las ciencias sociales, donde el impacto no siempre es inmediato ni fácilmente traducible en citas.

El análisis que se realizó sugiere que cualquier transformación sustantiva del sistema de evaluación pasa necesariamente por desacoplar, al menos parcialmente, el reconocimiento académico de los mecanismos automáticos de asignación de recursos. Mientras el financiamiento, las promociones y los incentivos salariales sigan anclados casi exclusivamente a métricas controladas por intereses privados, las prácticas científicas continuarán reproduciendo la lógica de acumulación que aquí se ha problematizado. Reorientar la evaluación hacia modelos multidimensionales y situados no es solo una cuestión técnica, sino una decisión política que define qué tipo de conocimiento se considera valioso y qué papel se espera que la universidad pública desempeñe en la sociedad.

Bibliografía

- Beigel, F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, (245), 110-123.
- Bourdieu, P. (1976). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160.
- Declaration on Research Assessment (DORA). (2012). The San Francisco Declaration on Research Assessment. <https://sfdora.org/read/>
- González Bríñez, M. H. (2021). El Manifiesto de Leiden. *Cuadernos Latinoamericanos De Administración*, 17 (32). <https://doi.org/10.18270/cuaderlam.v17i32.3494>
- Grudniewicz, A., Moher, D., Cobey, K. D., Lalu, M. M., Rees, B., Stukus, D., ... & Lalu, M. M. (2019). Predatory journals: no definition, no defence. *Nature*, 576 (7786), 210-212. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03759-y>
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520 (7548), 429-431. <https://doi.org/10.1038/520429a>
- Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. *PLoS ONE*, 10(6), e0127502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>

- Núñez González, A. (s.f.). La bibliometría en la evaluación científica: Potencialidades, críticas y desafíos en el contexto iberoamericano. [Ponencia/Artículo]. Jornadas Científicas de Bibliotecología, Biblioavila. <https://biblioavila.sld.cu/index.php/biblioavila25/2025/paper/viewFile/116/110>
- Patwardhan, B. (2019). Why India is striking back against predatory journals. *Nature*, 571(7763), 7. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-02023-7>
- Repiso, R., & Cabezas-Clavijo, Á. (2025). Contra la bibliometría “rápida y sucia”: aspectos para valorar la complejidad en los análisis bibliométricos. *Revista Panamericana de Comunicación*, 7(1), 3419. <https://doi.org/10.21555/rpc.v7i1.3419>
- San Fabián, J. L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-44. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Siler, K., Vincent-Lamarre, P., Sugimoto, C. R., & Larivière, V. (2021). Predatory publishers' latest scam: bootlegged and rebranded papers. *Nature*, 598(7882), 563–565. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-02906-8>

LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA RECONFIGURACIÓN DEL VALOR EDUCATIVO: UNA LECTURA DESDE LA LÓGICA DOMINANTE DE SERVICIO

Doi: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7754>

Recibido: 12/11/2025

Aceptado: 07/01/2026

MOISÉS RUBÉN ZAMORA RAMOS¹

NORMA ARELY ZÚÑIGA ESPINOSA²

SUEMI LIMA VARGAS³

IRMA HERNÁNDEZ ARANDA⁴

1. Doctor en Economía y Empresa y Maestro en Dirección de Marketing con especialidad en Comunicación, ambos estudios otorgados por la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Extremadura (UNEx), España. Cuenta con una Maestría en Educación con enfoque en Innovación de la Práctica Docente, otorgada por la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG). Correo electrónico: moises_zamora@uaeh.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0002-6379-0148>
2. Profesora-Investigadora de tiempo completo en el área académica de Mercadotecnia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es doctorado en Logística y Dirección de la Cadena de Suministro en la UPAP. Obtuvo la Maestría en Dirección de Mercadotecnia (2014 – 2016) en la Universidad de Guadalajara, así como la Licenciatura en Mercadotecnia (2008 – 2012) en la UAEH y una Especialidad en Docencia (2020). Correo electrónico: norma_zuniga@uaeh.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0002-6035-3401>
3. Doctorante en Desarrollo Sostenible por la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO). Es Maestra en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con especialidad en Negocios Internacionales, y Licenciada en Administración. Correo electrónico: suemi_lima@uaeh.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-4621-7646>
4. Mercadóloga por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), con Maestría por la Universidad de Guadalajara (UdeG) en Dirección de Mercadotecnia. Correo electrónico: irma_hernandez@uaeh.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0002-9248-9055>

Resumen

Este artículo desarrolla una reflexión teórica desde la **Lógica Dominante de Servicio (*Service-Dominant Logic, S-D logic*)** para analizar la reconfiguración del valor educativo en el marco de la educación superior concebida como un ecosistema de servicio, en el que el valor no se entrega, sino que se cocrea a través de la interacción entre actores y la integración de recursos. A partir de los axiomas centrales de la *S-D logic*, se argumenta que docentes, estudiantes e instituciones actúan como integradores de recursos operantes y operandivos en procesos de cocreación de valor que se expresan en experiencias formativas contextualizadas.

Palabras clave: mercantilización, cocreación de valor, *Service-Dominant Logic*, ecosistema de servicio, educación superior

Abstract

This article develops a theoretical reflection grounded in the Service-Dominant Logic (S-D logic) to analyze the reconfiguration of educational value within higher education conceived as a service ecosystem, in which value is not delivered but co-created through actor interaction and resource integration. Drawing on the core axioms of S-D logic, the article argues that faculty, students, and institutions act as integrators of operant and operand resources in processes of value co-creation that materialize in contextualized learning experiences.

Keywords: marketization, value co-creation, Service-Dominant Logic, service ecosystem, higher education

1. Introducción

La expansión de enfoques gerenciales y de mercado en la educación superior ha consolidado la figura del estudiante-cliente y la noción de la educación como un servicio transferible, contribuyendo a la mercantilización del servicio educativo y a la reducción del aprendizaje

a resultados medibles y satisfacción inmediata (Gummesson, 2008; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). Este desplazamiento semántico y operativo transforma la relación educativa en una transacción donde el aprendizaje se mide en términos de rendimiento, eficiencia y satisfacción, reduciendo su dimensión relacional, experiencial y social (Helkkula et al., 2012; Vargo & Lusch, 2016). Bajo este paradigma, las instituciones operan como proveedoras de servicios, los docentes como transmisores de contenidos y los estudiantes como clientes pasivos (Akaka & Vargo, 2014; Brodie et al., 2019).

Este desplazamiento hacia una concepción mercantil de la educación superior se inscribe en transformaciones estructurales asociadas a la expansión de la racionalidad neoliberal y a la reconfiguración del papel del Estado en la provisión de bienes públicos y regulación de bienes privados durante las últimas décadas (Salles-Djelic, 2006; Schelble, 2006). En este contexto, la educación superior ha sido progresivamente incorporada a dinámicas de mercado caracterizadas por la competencia, la estandarización y la adopción de métricas de eficiencia y calidad propias del ámbito empresarial, favoreciendo modelos de gestión orientados al mercado y el uso de estrategias genéricas de mercadotecnia para atraer y gestionar estudiantes (Molesworth et al., 2010; Judson & Taylor, 2014). Bajo estas condiciones, la figura del estudiante-cliente se consolida como una metáfora organizadora de la relación educativa, reforzando una lógica instrumental orientada a resultados de corto plazo.

Esta visión contradice la naturaleza relacional y cocreativa del conocimiento. Desde el enfoque de la **Lógica Dominante de Servicio (Service-Dominant Logic, S-D logic)**, el valor no se entrega ni se transfiere; **emerge** de la interacción entre actores y de la integración dinámica de recursos operativos (infraestructura, tecnologías, políticas) y operantes (saberes, emociones, creatividad) en contextos específicos de uso (Chandler & Vargo, 2011; Vargo & Lusch, 2016). Así, el proceso educativo no puede entenderse como la transmisión unidireccional de información, sino como una red de interacciones donde los signi-

ficados, las competencias y el valor se construyen colaborativamente (Edvardsson et al., 2014; Akaka & Vargo, 2014). Desde esta perspectiva, la educación se configura como un ecosistema de servicio en el que múltiples actores como; docentes, estudiantes, instituciones, comunidades y tecnologías, participan como integradores de recursos en procesos de cocreación de valor (Vargo & Lusch, 2017). En este marco, la *S-D logic* trasciende la noción de estudiante-cliente al concebir a los estudiantes como actores involucrados que contribuyen cognitiva, emocional y conductualmente a la generación de valor, redefiniendo el papel de la mercadotecnia como una disciplina orientada a la mediación relacional y al valor compartido (Hollebeek et al., 2016; Brodie et al., 2019; Gummesson, 2008).

El reto central es, entonces, **reconfigurar la relación educativa** a partir de un modelo que reconozca la participación activa de los actores en la creación del valor educativo, frente a las dinámicas de mercantilización que reducen el aprendizaje a un bien transaccional. La *S-D logic* ofrece una base teórica sólida para este replanteamiento, ya que sus axiomas centrales, especialmente el 2, 3 y 4, subrayan que el valor se cocrea por múltiples actores, que todos los actores son integradores de recursos y que el valor es fenomenológicamente determinado por el beneficiario (Vargo & Lusch, 2016). Aplicar estos axiomas al ámbito educativo permite comprender que el aprendizaje no ocurre por la simple exposición a contenidos, sino mediante el **engagement relacional** que se produce en las interacciones educativas (Helkkula et al., 2012; Akaka & Vargo, 2014).

Desde esta perspectiva, la cocreación de valor permite comprender el aprendizaje como un proceso relacional y situado que emerge de la interacción entre actores y de la integración de recursos en el ecosistema educativo, desplazando la lógica transaccional hacia una comprensión del valor educativo como fenómeno emergente y contextual (Chandler & Vargo, 2011; Vargo & Lusch, 2017; Brodie et al., 2019). En este marco, el presente trabajo desarrolla una reflexión teórica orientada a reconfigurar el rol del estudiante, del docente y de la institución

universitaria desde la perspectiva de la mercadotecnia, al interpretar el proceso educativo como un sistema de cocreación de valor. En contraposición a la visión mercantilista del conocimiento como un servicio transferible, se plantea que el aprendizaje adquiere valor en contexto, cuando los actores se involucran de forma corresponsable y reflexiva en la experiencia educativa (Helkkula et al., 2012; Akaka & Vargo, 2014).

Si bien procesos de mercantilización y adopción de lógicas de mercado en la educación superior han sido ampliamente documentados globalmente, esta reflexión se sitúa específicamente en el contexto de la educación superior contemporánea en México. En particular, se enfoca en sistemas educativos influidos por estas transformaciones durante las dos primeras décadas del siglo XXI (2000–2020), desarrollándose como un ejercicio conceptual orientado a comprender la reconfiguración del valor educativo y de las relaciones entre actores dentro del ecosistema de servicio. Desde el punto de vista epistemológico, esta aproximación redefine la noción misma de valor: ya no se trata de un atributo inherente al servicio educativo, sino de un fenómeno emergente y relacional, constituido en la interacción (Chandler & Vargo, 2011; Edvardsson et al., 2014). La mercadotecnia, en este marco, deja de ser una herramienta de promoción o posicionamiento institucional para convertirse en una **disciplina mediadora en la integración de recursos** en el ecosistema educativo (Gummesson, 2008; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

Con base en lo anterior, la adopción de la *S-D logic* en la educación superior implica una transformación paradigmática: sustituir la lógica transaccional de entrega de servicios por una lógica relacional de cocreación de valor. Esta transformación no solo resiste la mercantilización, sino que también amplía la comprensión de como una disciplina orientada al bienestar colectivo, es capaz de articular procesos de innovación, confianza y legitimidad en los ecosistemas educativos contemporáneos (Vargo & Lusch, 2017; Akaka & Vargo, 2014; Hollebeek et al., 2016).

Por lo anterior, el artículo se propone desplazar la lógica del estudiante-cliente hacia la del estudiante como actor involucrado en dinámicas de actor *engagement* cognitivo, emocional y conductual, y se redefine el papel de la universidad como orquestadora de un ecosistema relacional más que como simple proveedora de servicios. La contribución del artículo es de carácter conceptual y se sitúa en el campo de la mercadotecnia, al mostrar que la *S-D logic* ofrece un marco analítico riguroso para comprender críticamente la mercantilización del servicio educativo y repensar el valor del aprendizaje desde una lógica relacional y contextual.

2. Lógica Dominante del Servicio como fundamentos de la cocreación de valor educativo

La *S-D logic* se ha consolidado como un marco teórico que reconfigura la comprensión del intercambio en los sistemas sociales, desplazando el foco del producto o la transacción hacia el proceso relacional mediante el cual se **cocrea valor** (Vargo & Lusch, 2008, 2016). En este paradigma, el valor no preexiste al intercambio ni es generado de forma unidireccional por un oferente, sino que emerge de la interacción dinámica entre múltiples actores que integran recursos en contextos específicos de uso (Chandler & Vargo, 2011; Akaka & Vargo, 2014).

La relevancia de esta lógica para la educación radica en que redefine los fundamentos mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras la perspectiva tradicional, asociada al modelo del estudiante-cliente, asume que el conocimiento puede transmitirse como un bien tangible, la *S-D logic* sostiene que el aprendizaje constituye un proceso de **intercambio relacional** en el cual todos los actores participan como **integradores de recursos** y cocreadores de valor (Vargo & Lusch, 2016; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). Desde esta óptica, la experiencia educativa no se “entrega” ni se “consume”: se **construye conjuntamente** a partir del compromiso cognitivo, emocional y conductual de los actores involucrados (Hollebeek, Srivastava & Chen, 2016; Brodie et al., 2019).

2.1 Axioma 2: El valor se cocrea entre múltiples actores

El **Axioma 2** de la *S-D logic* establece que el valor se cocrea siempre por múltiples actores, incluyendo al beneficiario (Vargo & Lusch, 2016). En el contexto educativo, esto significa que el aprendizaje no es el resultado exclusivo de la acción docente, sino el producto emergente de interacciones entre estudiantes, profesores, instituciones y tecnologías (Edvardsson et al., 2014; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). Estas interacciones constituyen la base de un **ecosistema de servicio educativo**, donde el valor surge de la colaboración y no de la entrega unilateral.

En los entornos educativos contemporáneos, la cocreación se manifiesta en procesos participativos como la coevaluación, el aprendizaje basado en proyectos académicos, donde los estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que lo **cocrea en comunidad** (Feurstein et al., 2008; Schumacher & Feurstein, 2007). Estos espacios encarnan la premisa de la *S-D logic* de que el valor educativo emerge en la práctica social compartida y no en la transferencia de contenidos predefinidos.

De este modo, la relación educativa se concibe como un proceso relacional que integra dimensiones cognitivas, emocionales y simbólicas, las cuales se refuerzan mutuamente en contextos situados (Hekkula et al., 2012; Brodie et al., 2019). La cocreación de valor implica reconocer al estudiante como actor epistémico activo, no como receptor de conocimiento. Este desplazamiento ontológico transforma la docencia en un ejercicio de acompañamiento y orquestación de recursos relacionales más que en una función transmisora (Vargo & Lusch, 2017; Akaka & Vargo, 2014).

2.2 Axioma 3: Todos los actores son integradores de recursos

El **Axioma 3**, “todos los actores son integradores de recursos”, constituye uno de los pilares más potentes para analizar la dinámica educativa desde la mercadotecnia (Vargo & Lusch, 2016). En la educación, los actores movilizan dos tipos de recursos: **operativos**, que son tangi-

bles (infraestructura, plataformas digitales, bibliografía, tecnologías), y **operantes**, que son intangibles y transformadores (conocimientos, habilidades, emociones, creatividad, valores). La interacción de ambos da origen al aprendizaje como valor emergente (Akaka & Vargo, 2014; Chandler & Vargo, 2011).

Desde la perspectiva de la *S-D logic*, el proceso de aprendizaje puede entenderse como una red dinámica de **integración de recursos**, donde los resultados dependen de la capacidad de los actores para combinar, compartir y transformar saberes en experiencias con significado (Edvardsson et al., 2014). En este sentido, la docencia se orienta menos a la transmisión de contenidos y más a la creación de **espacios de participación y orquestación** que potencien el *engagement* y la interacción.

La participación e interacción activa en ecosistemas de servicio educativo, documentados en investigaciones recientes, operan precisamente como entornos de integración de recursos donde los estudiantes aplican su conocimiento contextual para redefinir problemas, validar soluciones y construir aprendizajes compartidos (Dickinger & Kolomojets, 2024; Baccarne et al., 2023). Así, la educación deja de ser una estructura jerárquica para convertirse en un **ecosistema colaborativo** que articula aprendizaje, innovación y sostenibilidad.

2.3 Axioma 4: El valor es determinado fenomenológicamente por el beneficiario

El **Axioma 4** introduce una dimensión experiencial fundamental: el valor se determina **fenomenológicamente** por el beneficiario, es decir, por cómo los actores perciben y atribuyen significado a su participación en el proceso (Vargo & Lusch, 2016). En el ámbito educativo, esto implica reconocer que el valor del aprendizaje no reside únicamente en los resultados evaluables, sino en las experiencias subjetivas de transformación, pertenencia y reconocimiento (Helkkula et al., 2012; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

Desde esta lógica, el aprendizaje se valora cuando los actores lo interpretan como significativo dentro de su contexto vital, social y cultu-

ral, mayormente en el largo plazo. Por ello, el diseño de experiencias educativas debe centrarse en generar **entornos de sentido compartido**, donde los estudiantes no solo adquieran competencias, sino que construyan significado en la interacción (Brodie et al., 2019; Hollebeek et al., 2016). Este enfoque traslada la atención del rendimiento al **valor en contexto**, que es dinámico, emergente y socialmente construido (Chandler & Vargo, 2011; Akaka & Vargo, 2014).

Tabla 1. Aplicación de los axiomas 2, 3 y 4 de la S-D logic en el ecosistema educativo

<i>Axioma de la S-D logic</i>		<i>Implicaciones para el ecosistema educativo</i>
2	El valor se cocrea entre múltiples actores.	El aprendizaje emerge de la interacción entre docentes, estudiantes e instituciones; todos participan activamente en la creación de conocimiento.
3	Todos los actores son integradores de recursos.	Los recursos operativos (infraestructura, contenidos) y operantes (saberes, emociones, creatividad) se integran para generar experiencias de aprendizaje significativas.
4	El valor es determinado fenomenológicamente por el beneficiario.	El valor del aprendizaje se define por las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los actores en sus contextos socioculturales.

Fuente: elaboración propia con base en Vargo y Lusch (2016), Akaka y Vargo (2014), y Díaz-Méndez y Gummesson (2012).

La articulación de estos tres axiomas en el ámbito educativo revela el potencial de la *S-D logic* como una lente conceptual para analizar la educación superior no como un espacio de consumo, sino como un **sistema de servicio relacional**. Desde la mercadotecnia, este enfoque amplía la comprensión del valor más allá de la satisfacción del cliente, situando el aprendizaje en el terreno de la cocreación, el compromiso y la legitimidad social (Gummesson, 2008; Vargo & Lusch, 2017).

3. De la mercantilización a la cocreación: reconfiguraciones del valor educativo desde la S-D logic

La incorporación de principios de la mercadotecnia tradicional en la educación superior, centrados en la segmentación, la satisfacción del cliente y la ventaja competitiva, ha contribuido a la **mercantilización del servicio educativo** (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012; Gummesson, 2008). Bajo esta lógica, el estudiante se concibe como un cliente que adquiere un servicio, mientras que el docente y la institución actúan como proveedores. La relación educativa se traduce, así, en una transacción donde el conocimiento se **entrega** y el aprendizaje se **consume**.

Esta perspectiva, derivada de la mercadotecnia transaccional, ha permeado la gestión universitaria y las políticas de calidad educativa, introduciendo métricas de rendimiento, satisfacción y competitividad que reducen el valor educativo a un **resultado medible** (Helkkula et al., 2012; Vargo & Lusch, 2016). En consecuencia, el proceso de aprendizaje se fragmenta en indicadores cuantitativos que invisibilizan su dimensión relacional, colaborativa y transformadora.

En un plano sociológico, esta racionalización del quehacer universitario puede leerse como parte de dinámicas más amplias de la modernidad avanzada, en las que las instituciones reorganizan sus prácticas bajo criterios de eficiencia, estandarización y control reflexivo, apoyadas en sistemas abstractos que reconfiguran la vida social y las formas de coordinación institucional (Giddens, 1991). En este sentido, la mercantilización educativa no aparece como un fenómeno aislado, sino como una expresión estructural de transformaciones

contemporáneas que tensionan el carácter relacional y público de la educación superior.

Ante esta reducción, la *S-D logic* plantea un cambio paradigmático. Al afirmar que “el valor no se entrega, sino que se cocrea” (Vargo & Lusch, 2008, 2016), redefine la función de la mercadotecnia y la naturaleza del intercambio. En lugar de una relación unidireccional entre proveedor y cliente, propone una red de actores que **interactúan e integran recursos** para generar valor en contexto (Chandler & Vargo, 2011; Akaka & Vargo, 2014).

3.1 De la lógica transaccional al valor relacional

La lógica mercantil de la mercadotecnia tradicional parte del supuesto de que el valor se crea dentro de la organización y se transfiere al cliente mediante el intercambio (Gummesson, 2008). En el contexto educativo, esta visión convierte el conocimiento en un producto y al estudiante en consumidor. Por el contrario, la *S-D logic* entiende el valor como **relacional y contextual**, emergente de la interacción entre actores que aportan recursos operativos (infraestructura, tecnología) y operantes (saberes, habilidades, motivaciones) (Vargo & Lusch, 2016; Akaka & Vargo, 2014).

En el ecosistema educativo, esta perspectiva transforma el papel de los actores: el docente deja de ser proveedor y pasa a ser **orquestador de recursos**, mientras que el estudiante se convierte en **cocreador activo del aprendizaje**. La experiencia educativa, más que una prestación de servicio, se convierte en un proceso dinámico de integración de recursos y construcción compartida de significado (Helkkula et al., 2012; Brodie et al., 2019).

3.2 La mercadotecnia emergente como campo en reconfiguración

La mercadotecnia, tradicionalmente orientado al intercambio y la persuasión, se encuentra en un proceso de **reconfiguración teórica** hacia modelos relacionales y de servicio (Vargo & Lusch, 2017; Gummesson,

2008). La *S-D logic* representa esta evolución, al reconceptualizar la disciplina no como una tecnología de mercado, sino como un **marco para comprender y facilitar relaciones de cocreación** (Vargo & Lusch, 2016; Akaka & Vargo, 2014).

En este sentido, la mercadotecnia en el campo educativo puede actuar como **mediador relacional** dentro del ecosistema de aprendizaje. Su función ya no es atraer o retener “clientes”, sino crear condiciones que posibiliten **procesos de actor engagement**, implicación cognitiva, emocional y conductual, que generen valor compartido (Hollebeek et al., 2016; Brodie et al., 2019). Esta orientación permite superar la mirada transaccional y alinear la gestión universitaria con dinámicas colaborativas que fortalecen la legitimidad y sostenibilidad del valor educativo.

3.3 Revertir la mercantilización mediante la S-D logic

La *S-D logic* ofrece a la mercadotecnia una base conceptual para **revertir la mercantilización del servicio educativo**. Al desplazar el foco del intercambio al proceso relacional, redefine la noción misma de valor: deja de ser un atributo de la oferta para convertirse en un resultado de la interacción entre actores (Chandler & Vargo, 2011; Edvardsson et al., 2014). Esta visión rescata la **dimensión social de la mercadotecnia**, permitiendo que la educación recupere su sentido como pilar del desarrollo humano y no como mercancía.

En este marco, la universidad no compite por “clientes”, sino que orchestra un ecosistema de servicio donde el aprendizaje se cocrea colectivamente y el valor se expresa en la calidad de las relaciones, la participación y el compromiso. La mercadotecnia, en su versión relacional, deja de ser parte del problema para convertirse en **parte de la solución**, al ofrecer un lenguaje y una estructura conceptual que facilitan la comprensión del aprendizaje como un proceso de **cocreación de valor social y experiencial** (Vargo & Lusch, 2017; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

Tabla 2. Contraste entre la mercadotecnia tradicional y la relacional desde la S-D logic

<i>Dimensión</i>	<i>Mercadotecnia tradicional (transaccional)</i>	<i>Mercadotecnia relacional (S-D logic)</i>
Concepción del valor	Atributo del servicio entregado.	Resultado de la interacción entre actores.
Relación con el estudiante	Cliente y receptor pasivo.	Actor cocreador del valor educativo.
Rol de la mercadotecnia	Promoción, captación, retención.	Mediación, articulación y cocreación.
Objetivo institucional	Competitividad y satisfacción.	Colaboración, <i>engagement</i> y legitimidad social.
Resultado esperado	Rentabilidad y eficiencia.	Aprendizaje significativo y valor compartido.

Fuente: Elaboración propia con base en Vargo & Lusch (2017); Díaz-Méndez & Gummeson (2012); Brodie et al. (2019).

En síntesis, la mercantilización del servicio educativo no surge fuera de la mercadotecnia, sino dentro de él, como consecuencia de su orientación transaccional. No obstante, el propio desarrollo del campo, a través de la *S-D logic*, ofrece las herramientas conceptuales para **revertir esa lógica y reconectar la educación con su valor social y relacional**. En esta transición, la mercadotecnia deja de ser un instrumento de gestión comercial para convertirse en una **herramienta del valor en contexto**, capaz de articular actores, recursos y significados en la cocreación del aprendizaje.

4. Contribuciones teóricas y reflexiones finales

La discusión precedente permite comprender que la **mercantilización del servicio educativo** no es un fenómeno accidental, sino el resultado de una adopción acrítica de la mercadotecnia tradicional en el ámbito universitario. La educación superior ha asimilado estrate-

gias centradas en la captación, satisfacción y retención de “clientes”, trasladando al espacio académico una racionalidad propia del intercambio comercial (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012; Gummesson, 2008). Este desplazamiento semántico ha desdibujado la naturaleza del aprendizaje como proceso relacional, convirtiéndolo en un servicio transable cuyo valor se mide en indicadores de eficiencia y satisfacción (Helkkula et al., 2012; Vargo & Lusch, 2016). En este sentido, la mercantilización educativa no remite solo a decisiones de gestión o a discursos institucionales, sino también a condiciones estructurales propias de la modernidad contemporánea que favorecen la racionalización, estandarización y evaluación permanente de la vida institucional; ante este contexto, la *S-D logic* permite reconfigurar el valor educativo como un fenómeno emergente, relacional y determinado en el uso.

El **desarrollo evolutivo de la** mercadotecnia ofrece, paradójicamente, el marco conceptual necesario para corregir esta distorsión. La *S-D logic*, como corriente dominante en la investigación contemporánea, no solo amplía los límites de la mercadotecnia, sino que lo reorienta hacia una **ontología relacional del valor** (Vargo & Lusch, 2017). Esta lógica sostiene que el valor no se produce ni se entrega, sino que **emerge en la interacción** entre actores que integran recursos operativos y operantes en contextos específicos (Chandler & Vargo, 2011; Akaka & Vargo, 2014).

Aplicada a la educación superior, esta transformación implica reconocer que **la universidad es un ecosistema de servicio**, en el que estudiantes, docentes e instituciones actúan como **integradores de recursos** para la cocreación de experiencias significativas. Desde esta perspectiva, el valor educativo no reside en la certificación obtenida, sino en la red de interacciones que posibilita la generación de aprendizaje contextual, legitimidad institucional y bienestar colectivo (Edvardsson et al., 2014; Brodie et al., 2019).

Así, la mercadotecnia se enfrenta a una **revisión de su rol epistemológico**. Su misión no puede limitarse a diseñar estrategias de captación o persuasión, sino que debe entenderse como una **disciplina**

del valor en contexto: orientada a comprender, facilitar y sostener las relaciones que producen sentido. Desde la *S-D logic*, la mercadotecnia deja de ser una tecnología de venta para convertirse en un **marco de mediación relacional**, capaz de alinear la sostenibilidad institucional con la responsabilidad social (Vargo & Lusch, 2016, 2017).

Este tránsito no elimina las herramientas de la mercadotecnia, pero sí **redefine su propósito**. En la educación superior contemporánea, los mecanismos de promoción, posicionamiento y fidelización siguen siendo necesarios, pero subordinados a una lógica de servicio. Es decir, la universidad puede, y debe, atraer, mantener y acompañar a sus estudiantes, siempre que tales estrategias fortalezcan el valor relacional y no lo erosionen. La verdadera ventaja competitiva ya no se deriva de la retención de alumnos, sino de la coherencia entre su promesa de valor y su contribución social (Zamora-Ramos et al., 2023).

El reto teórico consiste en construir una **visión balanceada del ecosistema educativo** donde los fines económicos y sociales sean reconciliables. La cocreación de valor se propone como la vía conceptual que articula ambos polos: mientras la sostenibilidad financiera asegura la continuidad del sistema, la legitimidad social garantiza su sentido. En este equilibrio, la *S-D logic* se convierte en una **plataforma epistemológica** que permite a la mercadotecnia en el ecosistema educativo recuperar su dimensión humanista, resituando la educación como espacio de interacción, participación y transformación colectiva (Helkkula et al., 2012; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

Tabla 3. Reconfiguración de roles en el ecosistema educativo desde la S-D logic

Actor / Dimensión	Lógica mercantil (transaccional)	Lógica de servicio (S-D logic)	Implicación conceptual
Estudiante	Cliente receptor del servicio educativo; busca satisfacción individual y resultados medibles.	Actor participante y cocreador del valor educativo; integra recursos cognitivos, emocionales y sociales.	Transición del consumo pasivo a la participación activa; el aprendizaje se construye en interacción.
Docente	Proveedor de contenidos y evaluador del desempeño; emisor del valor.	Orquestador de recursos y facilitador de experiencias; mediador del proceso de cocreación.	El conocimiento se produce de forma colaborativa; el docente habilita la integración de recursos.
Institución universitaria	Organización competitiva orientada al mercado; mide éxito en términos de eficiencia y retención.	Ecosistema de servicio que articula actores, redes y saberes para generar valor en contexto.	La sostenibilidad institucional depende de la creación de valor relacional y legitimidad social.
Mercadotecnia	Tecnología de persuasión y gestión de la demanda; busca captar y retener clientes.	Sistema de mediación relacional; promueve <i>engagement</i> y cocreación de valor social.	La mercadotecnia se redefine como ciencia del valor en contexto, orientada a la relación y al bienestar colectivo.

Valor educativo	Atributo transferible y cuantificable asociado a la entrega del servicio.	Resultado relacional y emergente de la interacción entre actores.	Reconciliación entre los fines económicos (sostenibilidad) y sociales (bien común) de la educación superior.
-----------------	---	---	--

Fuente: elaboración propia con base en Vargo & Lusch (2008, 2016, 2017); Díaz-Méndez & Gummesson (2012); Akaka & Vargo (2014); Brodie et al. (2019).

Desde esta reformulación, la mercadotecnia deja de ser el origen de la mercantilización para convertirse en su antídoto conceptual. Su potencial teórico radica en su capacidad para rearticular el valor más allá del intercambio económico, orientándolo hacia la creación conjunta de bienestar. La *S-D logic* no solo amplía el alcance de la mercadotecnia, sino que restaura su legitimidad social, al proponer un marco que concilia la eficiencia organizacional con el compromiso ético y relacional. En consecuencia, la educación superior deja de ser un espacio de consumo y vuelve a ser un sistema de colaboración, donde el aprendizaje se cocrea, se comparte y se legitima en comunidad.

La universidad del siglo XXI, guiada por la lógica de servicio, puede utilizar las herramientas de la mercadotecnia sin someterse a la lógica mercantilista, preservando su doble naturaleza: económica y social, funcional y simbólica, pragmática y transformadora. En última instancia, este artículo reafirma que la cocreación de valor no es solo un concepto operativo, sino un principio filosófico que redefine la relación entre la mercadotecnia, la educación y la sociedad. Desde la *S-D logic*, la educación superior encuentra un camino para reconfigurar su ecosistema de servicio, fortaleciendo su sostenibilidad y su propósito: formar ciudadanos y construir bienestar colectivo.

Bibliografía

- Akaka, M. A., & Vargo, S. L. (2014). Technology as an operant resource in service (eco)systems. *Information Systems and e-Business Management*, 12(3), 367–384. <https://doi.org/10.1007/s10257-013-0220-6>
- Baccarne, B., Schuurman, D., Mitic, M., & Godin, F. (2023). Enablers, barriers, and future considerations for living lab implementation. *Technology Innovation Management Review*, 13(6), 25–38. <https://doi.org/10.22215/timreview/1651>
- Brodie, R. J., Fehrer, J. A., Jaakkola, E., & Conduit, J. (2019). Actor engagement in networks: Defining the conceptual domain. *Journal of Service Research*, 22(2), 173–188. <https://doi.org/10.1177/1094670519827385>
- Chandler, J. D., & Vargo, S. L. (2011). Contextualization and value-in-context: How context frames exchange. *Marketing Theory*, 11(1), 35–49. <https://doi.org/10.1177/1470593110393713>
- Díaz-Méndez, M., & Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university education: The cocreation of value-in-use in higher education. *Journal of Service Management*, 23(4), 571–592. <https://doi.org/10.1108/09564231211260439>
- Dickinger, A., & Kolomojets, Y. (2024). Value co-creation in tourism living labs. *Journal of Business Research*, 183, 114820. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114820>
- Edvardsson, B., Kleinaltenkamp, M., Tronvoll, B., McHugh, P., & Windahl, C. (2014). Institutional logics matter when coordinating resource integration. *Marketing Theory*, 14(3), 291–309. <https://doi.org/10.1177/1470593114534343>
- Feurstein, K., Hesmer, A., Hribernik, K. A., Thoben, K. D., & Schumacher, J. (2008). Living labs: A new development strategy. In *European Living Labs: A new approach for human centric regional innovation* (pp. 1–14).
- Giddens, A. (1991). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.

- Gummesson, E. (2008). *Total Relationship Marketing* (3rd ed.). Butterworth-Heinemann.
- Helkkula, A., Kelleher, C., & Pihlström, M. (2012). Characterizing value as an experience: Implications for service researchers and managers. *Journal of Service Research*, 15(1), 59–75. <https://doi.org/10.1177/1094670511426897>
- Schumacher, J., & Feurstein, K. (2007, June). Living labs—the user as co-creator. In *2007 IEEE International Technology Management Conference (ICE)* (pp. 1–6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICE.2007.371843>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Service-dominant logic: Continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0069-6>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2016). Institutions and axioms: An extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11747-015-0456-3>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2017). Service-dominant logic 2025. *International Journal of Research in Marketing*, 34(1), 46–67. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2016.11.001>
- Zamora-Ramos, M. R., Díaz-Méndez, M., & Chamorro-Mera, A. (2023). Higher education student complaint behavior in a complex service ecosystem: A value co-creation perspective. *Innovar*, 33(87), 27–41. <https://doi.org/10.15446/innovar.v33n87.105500>

EL SUFRIMIENTO SOCIAL EN EL TRABAJO DOCENTE. DINÁMICAS DE RECONOCIMIENTO Y DESPRECIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

DOI: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7757>

Recibido: 05/01/2026

Aceptado: 02/02/2026

MANUEL ALEJANDRO MUÑOZ JAZO¹

Resumen

Este artículo analiza la experiencia del trabajo docente en educación secundaria desde una perspectiva normativa basada en la teoría del reconocimiento. A partir de un estudio cualitativo sustentado en entrevistas en profundidad con docentes de los sistemas público y privado, se examinan las dinámicas de reconocimiento y desprecio que atraviesan su experiencia laboral y que dan lugar a formas específicas de sufrimiento social. Los resultados muestran que las y los docentes enfrentan procesos sistemáticos de invisibilización del trabajo real, pérdida de autonomía profesional, reconocimiento ideológico, desprestigio de la profesión y menosprecio a la salud y a la vida, así como prácticas de evaluación que son vividas como dispositivos de deshumanización y agravio moral. Estas experiencias expresan conflictos normativos profundos que afectan el autorrespeto, la autoestima y la autoconfianza de los sujetos.

-
1. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán, A. C., maestro en Gestión y Desarrollo Social y licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3435-4512>

Palabras clave: trabajo docente, sufrimiento social, reconocimiento, desprecio

Abstract

This article analyzes the experience of teaching work in secondary education from a normative perspective grounded in the theory of recognition. Based on a qualitative study using in-depth interviews with teachers from both public and private education systems, it examines the dynamics of recognition and disrespect that permeate their work experience and give rise to specific forms of social suffering. The findings show that teachers face systematic processes of invisibilization of real work, loss of professional autonomy, ideological recognition, devaluation of the profession, and disregard for health and life, as well as evaluation practices experienced as devices of dehumanization and moral injury. These experiences reveal deep normative conflicts that affect subjects' self-respect, self-esteem, and self-confidence.

Keywords: *teaching work, social suffering, recognition, disrespect*

Introducción

En las últimas décadas, el trabajo docente ha sido objeto de profundas transformaciones derivadas de cambios institucionales, reformas educativas y reconfiguraciones en la organización del trabajo escolar. Dichos procesos han modificado no solo las condiciones materiales en las que las y los docentes desarrollan su labor, sino también los modos en que su trabajo es valorado socialmente y reconocido por las instituciones educativas, la comunidad escolar y la sociedad en general. En este contexto, múltiples investigaciones han señalado un aumento del malestar docente, del desgaste profesional y de diversas formas de sufrimiento asociadas al ejercicio de la docencia, particularmente en los niveles de educación básica.

Este artículo se propone analizar el sufrimiento social en el trabajo docente a partir de las dinámicas de reconocimiento y desprecio que

atravesan la experiencia laboral de profesoras y profesores de educación secundaria. El argumento central sostiene que una parte significativa del malestar docente no puede comprenderse únicamente como resultado de condiciones laborales adversas o de exigencias técnicas crecientes, sino que está estrechamente vinculada con agravios morales que vulneran las expectativas normativas de reconocimiento que los sujetos depositan en su trabajo y en las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, el trabajo no es concebido únicamente como una actividad instrumental orientada a la obtención de ingresos, sino como un espacio central para la autorrealización, la construcción de identidad y el desarrollo de la autoestima, el autorrespeto y la autoconfianza. Cuando las instituciones educativas bloquean de manera sistemática el acceso a formas legítimas de reconocimiento —ya sea mediante prácticas de invisibilización, exclusión, desvalorización o imposición de criterios ajenos al trabajo real—, el resultado es la producción de experiencias de desprecio que se expresan como sufrimiento social.

El análisis se apoya en la teoría del reconocimiento, particularmente en los aportes de Axel Honneth (1997), y dialoga con desarrollos posteriores que han extendido este marco al estudio del trabajo, como los planteamientos de Hermann Kocyba (2011), Stephan Voswinkel (2015)², Christophe Dejours (2015), y más recientemente Stecher y Guerra (2021). Asimismo, se retoman elementos de la sociología de la experiencia de François Dubet (2010) para comprender las tensiones entre oficio, rol y personalidad que estructuran la experiencia docente contemporánea.

Empíricamente, el artículo se basa en un conjunto de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de educación secundaria de los sistemas público y privado, quienes narran sus trayectorias laborales, condiciones de trabajo y vivencias en torno al reconocimiento institucional, la evaluación, la autonomía profesional y el sentido de su labor. A partir de este material, se identifican diversas formas de desprecio

2. La traducción de todas las citas textuales que aparecen en el artículo sobre los textos de Kocyba (2011) y Voswinkel (2015) son propias.

que afectan distintas dimensiones de la personalidad y que permiten dar cuenta del sufrimiento social que atraviesa la experiencia docente.

El aporte principal del artículo consiste en mostrar cómo el sufrimiento docente puede ser interpretado como un conflicto normativo entre las expectativas de reconocimiento de las y los docentes y las prácticas institucionales que organizan el trabajo educativo. Desde esta lectura, se busca contribuir a la discusión sobre las condiciones morales del trabajo docente y sobre aquello que las instituciones educativas deberían garantizar para que el trabajo pueda ser vivido como valioso, digno y socialmente significativo.

Metodología

El artículo se inscribe en un enfoque cualitativo orientado a la comprensión de la experiencia subjetiva del trabajo docente. La estrategia metodológica utilizada fue la entrevista en profundidad, entendida como una herramienta privilegiada para reconstruir las narraciones mediante las cuales las y los docentes otorgan sentido a su trayectoria laboral, a las condiciones en las que desarrollan su trabajo y a las relaciones que establecen con la institución educativa.

El corpus empírico está conformado por entrevistas realizadas a docentes de educación secundaria que laboran en el sistema público y privado. Las entrevistas se llevaron a cabo en dos momentos distintos, correspondientes a los años 2016 y 2021, lo que permitió recuperar experiencias situadas en contextos institucionales diferenciados, incluyendo el periodo de implementación de la reforma educativa de 2013 y el contexto posterior a la reforma de 2019, así como las condiciones excepcionales derivadas de la pandemia por COVID-19.

Las y los participantes presentan diversidad en términos de edad, género, tipo de contrato, función desempeñada (docentes frente a grupo, coordinadores, directivos) y adscripción institucional. Esta heterogeneidad permitió contrastar experiencias y poner en evidencia regularidades en las dinámicas de reconocimiento y desprecio más allá de trayectorias individuales particulares.

Las entrevistas fueron analizadas mediante un proceso de codificación temática, orientado por el marco teórico del reconocimiento. En una primera fase se identificaron núcleos problemáticos vinculados con las tensiones entre oficio, rol y personalidad. Posteriormente, estos núcleos fueron analizados a la luz de las distintas esferas y formas de reconocimiento —amor, respeto y estima—, así como de sus extensiones en el ámbito laboral, tales como la apreciación, la admiración y el reconocimiento del acto mismo del trabajo. Este procedimiento permitió construir categorías analíticas que hacen visible la presencia de experiencias morales de desprecio y sus efectos sobre la identidad y el bienestar de las y los docentes.

Reconocimiento, trabajo y sufrimiento social

Identificar el sufrimiento social en el trabajo implica analizar la experiencia laboral a partir de un enfoque teórico que permita dar cuenta del conflicto normativo que subyace a las problemáticas que enfrentan quienes trabajan. En este sentido, la teoría del reconocimiento desarrollada por Axel Honneth (1997) constituye un marco particularmente pertinente, en tanto concibe el sufrimiento no como una reacción subjetiva individual, sino como el resultado de relaciones sociales que vulneran expectativas normativas legítimas.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento no es un complemento moral deseable ni una gratificación simbólica contingente, sino una condición intersubjetiva necesaria para el desarrollo de la personalidad. Honneth (1997) sostiene que la autonomía y la autorrealización de los individuos dependen de que estos sean reconocidos socialmente en tres dimensiones fundamentales: como sujetos con necesidades afectivas, como personas portadoras de los mismos derechos que los demás y como individuos con capacidades y habilidades particulares que contribuyen al desarrollo social. En función de estas esferas, los sujetos pueden desarrollar autoconfianza en las relaciones de amor, autorrespeto en las relaciones de derecho y autoestima en las relaciones de solidaridad.

Esta distinción permite comprender que la ausencia de reconocimiento en alguna de estas esferas no produce únicamente insatisfacción o frustración, sino formas específicas de desprecio que dañan dimensiones centrales de la personalidad. El desprecio, en este marco, no es una percepción subjetiva exagerada, sino una experiencia moralmente relevante que puede ser analizada a partir de criterios normativos socialmente compartidos.

Si bien estas formas de reconocimiento atraviesan la vida social en su conjunto, en la esfera del trabajo adquiere un peso particular la expectativa de reconocimiento-estima, ya que es mediante el trabajo que los sujetos ponen en juego sus capacidades y habilidades individuales para aportar a la cooperación social. A cambio, esperan ser valorados positivamente por dichas contribuciones. No obstante, esto no implica que las formas de reconocimiento-amor y reconocimiento-respeto estén ausentes del ámbito laboral. Como señala Honneth (1997), la autoconfianza constituye una condición para el desarrollo posterior del autorrespeto y la autoestima, de modo que en los espacios de trabajo las expectativas de reconocimiento se presentan de manera articulada y no aislada.

Precisamente por ello, Hermann Kocyba advierte que, en las investigaciones sobre el trabajo, es fundamental distinguir analíticamente entre las distintas formas de reconocimiento. Mientras la estima es una forma gradual y comparativa, vinculada a los méritos y rendimientos individuales, el respeto constituye una atribución categórica, independiente de los logros particulares: “El reconocimiento en el caso del respeto y los derechos significa un respeto igual para todos, no una evaluación comparativa o una clasificación jerárquica” (Kocyba, 2011, p. 245).

Así, en la esfera económica, la estima buscada no es de carácter moral, sino que se refiere a la valoración de la contribución instrumental que una persona realiza al proceso de cooperación social: “la estima que se busca en la esfera económica no es la estima moral sino la estima por nuestra contribución a la cooperación social, ser valorados por

nuestro valor instrumental como alguien que hace un buen trabajo” (Kocyba, 2011, p. 245). Sin embargo, ambas formas de reconocimiento se encuentran estrechamente ligadas, ya que no es posible visibilizar las contribuciones de quien no es previamente reconocido como persona digna de respeto. Como señala el propio autor: “Las actuaciones no pueden hacerse visibles, no pueden atribuirse a alguien que no es socialmente visible como persona de respeto” (Kocyba, 2011, p. 245).

Este planteamiento conduce a una cuestión central para el análisis del sufrimiento social: ¿cómo se hace visible la estima en el trabajo? ¿Cuáles son los indicadores a través de los cuales los sujetos pueden evaluar si su trabajo es valorado positivamente por otros? La respuesta a estas preguntas resulta clave, ya que permite identificar los puntos de referencia normativos desde los cuales los trabajadores juzgan si sus expectativas de reconocimiento están siendo satisfechas o vulneradas.

Kocyba (2011) señala que el rendimiento laboral no se sostiene únicamente mediante incentivos monetarios —salarios, primas o prestaciones—, sino también a través de incentivos no monetarios como elogios, reconocimientos simbólicos o premios. A diferencia de las relaciones afectivas, donde la distinción entre dinero y reconocimiento resulta normativamente relevante, en el ámbito del trabajo ambas dimensiones se encuentran estrechamente articuladas:

Queremos un buen trabajo que esté bien pagado y que nos ofrezca oportunidades de autorrealización y de ganarnos la aprobación de los demás. [...] El dinero no puede compensar totalmente la desestima social, pero expresar reconocimiento queda defectuoso si nos negamos a pagar por el trabajo realizado (Kocyba, 2011, p. 236).

Desde esta perspectiva, el dinero no funciona únicamente como medio de intercambio económico, sino también como símbolo social de validación de la estima. Por ello, cuando las demandas de reconocimiento son sistemáticamente rechazadas en un ámbito determinado de la vida económica, se producen sentimientos de injusticia y agravio

moral que no pueden ser reducidos a insatisfacción individual (Kocyba, 2011). El autor identifica así una “paradoja del reconocimiento” en el capitalismo contemporáneo: mientras las formas tradicionales de reconocimiento se erosionan, se incrementan las demandas de reconocimiento en la esfera económica. La reorganización del trabajo — caracterizada por la erosión de jerarquías estables y el predominio de mecanismos de mercado— ha debilitado los órdenes de estima previamente institucionalizados, desplazando el reconocimiento hacia formas monetarias y evaluativas.

En los trabajos de servicio, como la docencia, este problema se intensifica debido a la ausencia de un producto material claramente identificable. En estos contextos, la visibilidad se convierte en un elemento central del reconocimiento. No obstante, como advierte Kocyba, el problema no reside únicamente en ser visibles o invisibles, sino en la posibilidad de participar en la definición de cuándo y cómo se es visible: “El aspecto crucial aquí es que no estamos en posición de decidir si queremos que nuestro trabajo se vea o no. Este es el punto de todas las quejas sobre la falta de respeto basada en la ignorancia y la no percepción” (Kocyba, 2011, p. 251). No poder intervenir en esta decisión constituye un agravio a la autonomía profesional y a la dignidad de quienes trabajan, y se traduce en experiencias de desprecio que afectan la autoestima y el sentido del trabajo.

Formas de reconocimiento laboral: apreciación, admiración y reconocimiento del acto de trabajo

A partir de estos desarrollos, resulta necesario profundizar en las formas específicas que adopta la estima en el trabajo. En este sentido, Stephan Voswinkel (2015) propone distinguir entre dos modos de reconocimiento-estima: la apreciación y la admiración. La apreciación remite a una forma no competitiva de reconocimiento, asociada a la gratitud por las contribuciones cotidianas realizadas en un marco de pertenencia colectiva. La admiración, en cambio, se expresa de manera jerárquica y se orienta hacia logros excepcionales o resultados sobresalientes. Ambas

formas son relevantes para los sujetos, como señala el autor: “Cuando se consiguen resultados especiales, uno quiere que se le reconozca por ello, pero también quiere que se le reconozca cuando los resultados obtenidos son normales o cuando las actividades realizadas son importantes para el conjunto” (Voswinkel, 2015, p. 106).

El problema surge cuando la estima se expresa exclusivamente bajo la forma de la admiración. En el tránsito del fordismo al posfordismo, la lógica del reconocimiento ha tendido a privilegiar el éxito individual y los logros extraordinarios, desplazando la apreciación del trabajo ordinario, pero socialmente necesario. Como advierte Voswinkel (2015), en estos contextos la mayoría de los trabajadores difícilmente accede a resultados por encima de la media, lo que genera frustración y sentimientos de desprecio. Finalmente, diversos autores han señalado que incluso esta ampliación del reconocimiento-estima resulta insuficiente si no se considera una dimensión adicional: el reconocimiento del acto mismo del trabajo. Christophe Dejours (2015), así como Antonio Stecher y Rodrigo Guerra (2021), subrayan que los trabajadores esperan ser reconocidos no solo por los resultados, sino por el esfuerzo físico, cognitivo y emocional desplegado para cubrir la brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real:

Los individuos esperan ser valorados por el esfuerzo, inteligencia y creatividad desplegada en la actividad misma del trabajar [...] cuando esta brecha no es reconocida, el trabajar puede llevar a la destrucción del balance psíquico del individuo, socavando su identidad y su salud mental (Stecher y Guerra, 2021, p. 73).

En una línea similar, Dejours (2015) distingue entre el juicio de utilidad, que confiere estatus dentro de la organización, y el juicio de belleza, emitido por los pares y fundamental para la pertenencia a un colectivo de trabajo. Este último resulta especialmente relevante para la autorrealización, ya que solo puede ser otorgado por quienes conocen el trabajo desde dentro. Desde este conjunto de aportes teóricos,

el sufrimiento social en el trabajo puede ser comprendido como el resultado de agravios morales sistemáticos que bloquean el acceso a formas legítimas de reconocimiento. En este sentido, el desprecio no remite a quejas individuales, sino a daños normativamente relevantes que afectan la relación de los sujetos consigo mismos y con su trabajo. Estas herramientas conceptuales permiten, en el siguiente apartado, analizar la experiencia de trabajo de las y los docentes de educación secundaria y dar cuenta del conflicto normativo que atraviesa su sufrimiento social.

La experiencia del trabajo docente: tensiones entre oficio, rol y personalidad

Para analizar cómo estas dinámicas de reconocimiento y desprecio se manifiestan en la docencia, resulta útil retomar la sociología de la experiencia propuesta por François Dubet (2010; 2013), particularmente su distinción entre oficio, rol y personalidad. Estas dimensiones permiten reconstruir la manera en que las y los docentes viven su trabajo y enfrentan las tensiones que emergen en el espacio institucional.

En las narraciones de las y los docentes entrevistados, el trabajo aparece inicialmente concebido como un oficio, es decir, como una actividad profesional especializada mediante la cual se obtiene un ingreso económico y se transmite un conjunto de saberes y conocimientos a los alumnos. Desde esta lógica, el trabajo docente se inscribe en una racionalidad estratégica donde el esfuerzo y la competencia deberían traducirse en beneficios materiales y simbólicos. Sin embargo, el desarrollo del oficio se ve constantemente obstaculizado por las condiciones institucionales. La falta de recursos materiales, la precariedad de los espacios escolares, la asignación de funciones ajenas a la docencia y la sobrecarga administrativa emergen como factores que dificultan la realización plena del trabajo. Estas carencias no solo afectan la eficacia del proceso educativo, sino que introducen una primera forma de desprecio al impedir que el oficio se despliegue en condiciones dignas.

El rol institucional, que debería proporcionar legitimidad, autoridad y respaldo a la labor docente, aparece debilitado en la experiencia de las y los entrevistados. Las decisiones pedagógicas y organizativas suelen tomarse sin considerar su experiencia y conocimientos, lo que genera sentimientos de exclusión y pérdida de autonomía profesional. En este contexto, el rol deja de funcionar como mediador entre el individuo y la institución y se convierte en un espacio de conflicto que erosiona el autorrespeto.

Ante estas tensiones, la personalidad adquiere un peso central. Son las y los docentes quienes deben compensar, con su implicación personal, las deficiencias institucionales para garantizar el desarrollo mínimo del trabajo y preservar el sentido de su actividad. No obstante, esta sobreexigencia tiene límites. Cuando el esfuerzo personal no es reconocido, o cuando se traduce en desgaste físico y emocional, la personalidad se ve directamente afectada, dando lugar a experiencias de sufrimiento que impactan la autoconfianza y la autoestima.

Desde esta perspectiva, el trabajo docente puede ser entendido como una experiencia de permanente puesta a prueba, en la que el equilibrio entre oficio, rol y personalidad se encuentra fragilizado. A partir de este marco, el análisis empírico permite identificar de manera precisa las distintas formas de desprecio que atraviesan la experiencia laboral de las y los docentes de educación secundaria y que constituyen el núcleo del sufrimiento social analizado en este artículo.

Dinámicas de desprecio en la experiencia del trabajo docente

El análisis de las entrevistas permite identificar un conjunto de dinámicas de desprecio que atraviesan de manera sistemática la experiencia laboral de las y los docentes de educación secundaria. Estas dinámicas no se expresan como episodios aislados, sino como prácticas institucionales recurrentes que afectan distintas dimensiones del reconocimiento y que, en su conjunto, configuran experiencias de sufrimiento social.

El rol y el desamparo de la institución

Este primer bloque empírico analiza las dinámicas de desprecio que se configuran en torno al rol docente y a la pertenencia institucional, mostrando cómo el reconocimiento en el trabajo se juega, en primer lugar, en el acceso a condiciones mínimas de estabilidad, inclusión y respaldo jurídico. A partir de las narraciones docentes, se examina, por un lado, la tensión entre estar “dentro o fuera” de la institución, donde la estabilidad contractual aparece como una forma básica de reconocimiento que diferencia de manera marcada a los sistemas público y privado. Por otro, se aborda la ambivalencia del reconocimiento simbólico, evidenciando cómo ciertas expresiones de estima pueden generar satisfacción personal sin traducirse en garantías materiales, operando como formas de reconocimiento ideológico (Honneth, 2006). Finalmente, se analiza la indefinición y desplazamiento del rol profesional mediante la asignación de funciones ajenas a la docencia, práctica que erosiona la identidad gremial y debilita el autorrespeto.

¿Dentro o fuera de la institución? Uno de los primeros ejes en los que se expresa el desprecio institucional en la experiencia docente se vincula con el rol y con la posibilidad de ser reconocido como parte legítima de la institución educativa. En las narraciones de las y los docentes, esta pertenencia aparece estrechamente asociada a la estabilidad laboral, entendida no sólo como una condición económica, sino como una forma básica de reconocimiento jurídico que otorga seguridad y respaldo institucional.

En el caso del sistema público, la estabilidad contractual es valorada como un elemento que permite sostener la vida personal y familiar, incluso en contextos de crisis. Así lo expresa un docente al referirse al trabajo como anclaje frente a la incertidumbre: *“tengo mi estabilidad, tengo mi trabajo y si no estoy aquí qué voy a hacer”* (E1:P36MSo2021)³.

3. La codificación de las entrevistas es la siguiente:

E01 o E1: = Número de entrevista;

P = Profesor/a; **C** = Coordinador/a; **D** = Director/a; **I** = Supervisor/a;

36 = Edad; **M** = Masculino; **F** = Femenino;

Esta estabilidad no se reduce al salario, sino que funciona como un reconocimiento que confirma la pertenencia institucional.

La experiencia contrasta de manera marcada con la de quienes laboran en instituciones privadas, cuyas trayectorias aparecen atravesadas por la interrupción constante y la ausencia de continuidad. Una docente relata esta precariedad como rasgo estructural de su trayectoria profesional: *“nunca he durado... los trabajos han sido buenos, pero nunca ha sido largo”* (E9:P32FSp2021). Esta situación no corresponde a casos individuales, sino a un contexto de flexibilización laboral que altera los patrones de reconocimiento previamente estabilizados.

Desde el punto de vista normativo, la diferencia no radica en el contenido del trabajo —que es prácticamente el mismo—, sino en el estatus jurídico. Mientras las y los docentes del sistema público acceden a un reconocimiento-respeto garantizado por contratos indefinidos y prestaciones —*“son seguridades como empleada que te debe de dar una institución”* (E3:P41FS02021)—, en el sector privado este reconocimiento se ve sistemáticamente interrumpido por la temporalidad contractual.

A esta desigualdad se suma la diferencia salarial. Los ingresos del sistema público son, en promedio, significativamente mayores debido al acceso a prestaciones (Santibañez, 2002), lo que refuerza una desigualdad en términos de reconocimiento-estima, dado que el salario funciona también como expresión simbólica del valor social del trabajo. Sin embargo, incluso en el sistema público, los salarios resultan insuficientes, obligando a muchos docentes a trabajar en varias escuelas para alcanzar cierta estabilidad económica: *“tienes que trabajar en dos o tres escuelas... para salir adelante”* (E1:P36MS02021).

Más allá de las diferencias económicas, lo que resulta central es que, mientras en el sistema público la relación contractual tiende a incluir a las y los docentes dentro de la institución, en el sistema pri-

So = Sistema Público; sp = Sistema Privado;

2016 o 2021 = Año en que se recabó la entrevista;

Ejemplo: (E1:P36MS02021) = Entrevista 1: Profesor de 36 años masculino perteneciente al sistema público, recabada en el año 2021

vado los contratos temporales operan como un mecanismo de exclusión, recordando de manera recurrente que no se forma parte plena del colectivo institucional. Esta exclusión se expresa de forma extrema cuando, tras años de trabajo, la institución deja de reconocer a quienes ya no pueden cumplir con las exigencias laborales. Una docente relata haber presenciado despidos de colegas con décadas de antigüedad tras enfermar: *“te dicen las gracias... después de 20 años trabajando ahí”* (E3:P41FS02021).

En este contexto, no resulta extraño que algunos docentes que inician su trayectoria en instituciones privadas busquen incorporarse al sistema público como estrategia para acceder a estabilidad y reconocimiento: *“la tirada fue... entrarle a la Secretaría de Educación Pública”* (E3:P41FS02021).

En suma, la pregunta por estar “dentro o fuera” de la institución no es meramente administrativa, sino profundamente normativa. La estabilidad contractual y el reconocimiento jurídico configuran una condición básica para que el rol docente pueda ser vivido como legítimo. Cuando esta condición se ve negada o interrumpida, se producen experiencias de exclusión que afectan el autorrespeto y constituyen una de las primeras fuentes del sufrimiento social en la experiencia docente.

Reconocimiento ideológico y satisfacción personal. La precariedad y la inestabilidad contractual en el sistema privado no implican necesariamente que todas las y los docentes vivan su experiencia laboral exclusivamente en términos de desventaja o agravio. De manera paradójica, algunas narraciones muestran que, aun bajo condiciones contractuales flexibles y salarios bajos, ciertos docentes experimentan formas intensas de reconocimiento, particularmente asociadas a la estima y a la valoración simbólica de su trabajo.

Este es el caso de una profesora que ha laborado tanto en el sistema público como en el privado y que señala que es en este último donde ha sentido un mayor reconocimiento institucional. En su testimonio, el reconocimiento aparece vinculado a la visibilidad del trabajo, a la

posibilidad de participar en proyectos y a la validación explícita de su esfuerzo profesional:

en una escuela particular te motivan, te incentivan... a lo mejor no es tan bien pagada, pero el reconocimiento que te dan como persona te da más que la parte económica [...] que te reconozcan que lo que estoy haciendo está impactando... es muy gratificante para el alma (E8:P-57FSp2021).

El reconocimiento al que alude la docente no corresponde al plano del respeto jurídico ni a mejoras materiales, sino a una forma de reconocimiento-estima, estrechamente asociada al aprecio por el esfuerzo, la iniciativa y el compromiso personal. En este sentido, la satisfacción que describe se vincula con el hecho de que su trabajo sea visible y valorado por superiores y colegas, aun cuando ella misma reconoce que dicho reconocimiento carece de un respaldo material concreto: *“eso no me va a dar más dinero ni más estrellitas, pero te hace sentir bien decir ‘estoy haciendo bien mi trabajo’ [...] que el colegio diga ‘te apoyamos’, pues dices ‘qué bueno’, porque es algo que te llena” (E8:P57FSp2021).*

Este testimonio permite apreciar la importancia que tiene el reconocimiento simbólico para el bienestar subjetivo de las personas. Sin embargo, al mismo tiempo, revela su ambigüedad normativa. Tal como advierte Axel Honneth (2006), cuando el reconocimiento se limita a expresiones verbales o gestos simbólicos sin traducirse en derechos, garantías o mejoras materiales, puede operar como una forma de reconocimiento ideológico. Este tipo de reconocimiento no fortalece la autonomía del sujeto, sino que tiende a legitimar relaciones de dominación al generar conformidad y compromiso sin modificar las condiciones estructurales del trabajo.

En el testimonio citado, esta dimensión se hace visible cuando la docente reconoce que el esfuerzo adicional y el crecimiento profesional que la institución promueve terminan beneficiando directamente a la organización: *“al fin y al cabo lo acabas aplicando en el mismo colegio”*

(E8:P57FSp2021). El reconocimiento simbólico funciona así como un mecanismo de motivación que estimula una mayor implicación subjetiva sin que ello implique una redistribución material del valor producido.

Desde esta perspectiva, Honneth sostiene que el reconocimiento institucional no puede agotarse en “formas de modales o maneras de conducta”, sino que debe traducirse en disposiciones jurídicas, representaciones políticas y distribuciones materiales (Honneth, 2006, p. 147). Cuando esto no ocurre, el reconocimiento, aun cuando genere satisfacción personal momentánea, puede convertirse en una fuente latente de sufrimiento social, al sostener expectativas de valoración que no encuentran un correlato efectivo en las condiciones laborales.

En suma, este subapartado muestra que el reconocimiento simbólico puede producir bienestar subjetivo y satisfacción personal, pero también evidencia su carácter ambivalente. Cuando se presenta de manera desvinculada de garantías institucionales y mejoras materiales, el reconocimiento-estima corre el riesgo de operar como un dispositivo ideológico que, lejos de contrarrestar el desprecio estructural, contribuye a su reproducción.

¿Quién soy en la institución? Otra forma en la que se expresa el desprecio institucional en la experiencia docente se vincula con la indefinición y desplazamiento del rol profesional. Diversas narraciones dan cuenta de prácticas institucionales en las que a las y los docentes se les asignan funciones distintas a aquellas estipuladas en su contrato, lo que genera confusión respecto a su lugar dentro de la institución y debilita su identidad profesional.

Un docente relata que, al inicio de su incorporación, fue desplazado de su función principal para atender tareas técnicas y administrativas ajenas a la docencia: *“al principio me asignaron ayudarlo a un maestro con sus grupos [...] entonces yo me encargué de esos temas técnicos, que no podían sacar su correo, que no podían entrar”* (E1:P36MSo2021).

Situaciones similares aparecen en otros testimonios, donde el rol docente es sustituido de manera recurrente por funciones de prefec-

tura, apoyo administrativo o suplencia ocasional: *“me he quedado más con cuestiones de prefectura o de apoyo a la dirección [...] estoy ahí como de comodín”* (E2:P46MS02021). Estas prácticas no solo representan una violación del contrato de trabajo, sino que implican una forma de cosificación, en tanto las y los docentes son tratados como recursos flexibles que la institución puede movilizar según sus necesidades inmediatas.

Desde un punto de vista normativo, la asignación sistemática de funciones ajenas al oficio docente opera como un mecanismo de exclusión simbólica. Al apartarlos del quehacer propio de un profesional especializado, estas prácticas erosionan la identidad gremial y debilitan el reconocimiento del rol docente como una función socialmente definida y valorada. El trabajo deja de estar claramente delimitado y el sujeto pierde referencias estables para responder a la pregunta por su lugar dentro de la institución.

La consecuencia de esta indefinición es que se dificulta aún más el acceso al reconocimiento por parte de alumnos, colegas o superiores. Al no quedar claro qué función cumple el docente ni cuál es el valor específico de su trabajo, se produce un cuestionamiento sobre el sentido y la importancia de la actividad realizada, lo que afecta directamente la autoestima profesional. En este contexto, la pregunta “¿quién soy en la institución?” deja de ser retórica y se convierte en una experiencia vivida de desvalorización, que contribuye al sufrimiento social al dañar la relación del sujeto consigo mismo y con su trabajo.

El oficio y la desvalorización del trabajo

Este segundo bloque empírico analiza las dinámicas de desprecio que se configuran en torno al oficio docente, mostrando cómo la desvalorización del trabajo se produce a través de la invisibilización del esfuerzo real, la pérdida de autonomía profesional y la emergencia de conflictos éticos que afectan el sentido mismo de la actividad laboral. En primer lugar, se examina la invisibilidad del trabajo, particularmente relevante en un oficio de servicios, donde una parte sustantiva del esfuerzo

se destina a crear condiciones materiales, pedagógicas y administrativas que no suelen ser reconocidas ni evaluadas, dando lugar al desprecio del acto mismo de trabajar. En segundo término, se aborda la pérdida de autonomía y la degradación del oficio, evidenciando cómo la exclusión sistemática de las y los docentes de la toma de decisiones educativas y la deslegitimación de su saber profesional lesionan el autorrespeto y la autoestima. Finalmente, se analiza el sufrimiento ético en el trabajo, que emerge cuando las prácticas institucionales obligan a actuar en contra de los valores profesionales —como el mérito y la justicia pedagógica—, generando una experiencia de traición moral que afecta la identidad y el sentido del trabajo, y que, desde una perspectiva normativa, constituye una forma específica de sufrimiento social.

Invisibilidad del trabajo. Como se mostró en el apartado anterior, la valoración que la institución realiza del trabajo docente constituye un elemento central en las expectativas de reconocimiento de las y los docentes. En este marco, la visibilidad del trabajo se vuelve un problema clave, particularmente en un oficio que, como la docencia, se inscribe en el sector de los servicios y se caracteriza por la inmaterialidad de su producto.

Las narraciones docentes dan cuenta de condiciones de trabajo deficientes, marcadas por la falta de espacios adecuados y de materiales suficientes para el desarrollo de las clases. Estas carencias no solo obstaculizan el ejercicio del oficio, sino que incrementan la carga de trabajo invisible, pues una parte significativa del esfuerzo docente se orienta a crear las condiciones mínimas para poder trabajar. Como señala Hermann Kocyba (2011), en los trabajos de servicio resulta especialmente difícil identificar el producto del trabajo, lo que complica su reconocimiento social. En este contexto, las malas condiciones de trabajo profundizan dicha invisibilidad, ya que el esfuerzo invertido en “hacer posible” la clase no suele ser considerado por quienes evalúan el desempeño.

Una docente describe con claridad esta situación al relatar las estrategias que debía desplegar ante la precariedad de los recursos dis-

ponibles: *“no tenía un aula especial... la tele estaba muy vieja... la única aula de cómputo tenía computadoras obsoletas... como eran muchos alumnos yo tenía que dividirlos, era doble trabajo, doble planeación”* (E05:P33FS02016).

A esta dimensión se suma el trabajo realizado fuera del horario laboral, particularmente las actividades de planeación, revisión y evaluación, que no reciben retribución ni material ni simbólica: *“hay trabajo que no se paga... el trabajo que te llevas y haces en tu casa no se paga”* (E6:P33MS02021). Este trabajo, generalmente invisible por realizarse fuera de la jornada formal, implica una inversión cotidiana de varias horas, como lo expresa otro docente: *“mi rutina es llegar a la casa y trabajar dos o tres horas... porque cada semana hay que entregar planeaciones”* (E06:P57MS02016).

Un tercer conjunto de actividades que contribuyen a la invisibilización del trabajo docente corresponde al exceso de tareas administrativas, percibidas por las y los docentes como inútiles, repetitivas y carentes de sentido. Tal como señala Stephan Voswinkel (2015), este tipo de tareas no suele figurar claramente en las descripciones de puesto y el esfuerzo que requieren tampoco resulta visible. Los testimonios aluden a esta sobrecarga administrativa: *“entregar planeaciones a tres escuelas... todas las cuestiones administrativas”* (E6:P33MS02021); *“se llenan un montón de formatos que no estamos seguros que sirvan para algo”* (E06:P57MS02016).

Lo distintivo de estas actividades no es únicamente su invisibilidad, sino el hecho de que su función principal parece ser visibilizar el trabajo de los superiores, más que el de quienes las realizan. Como señalan los propios docentes: *“nos piden documentos para que ellos tengan en el expediente que sí se hizo”* (E1:P36MS02021); *“nada más para que el director diga ‘sí estamos haciendo algo’”* (E4:P29FS02021). Esto confirma el señalamiento de Voswinkel (2015) respecto a que la visibilidad del trabajo y su potencial de reconocimiento constituyen un asunto de poder.

A partir de las narraciones, es posible distinguir entre dos tipos de trabajo invisibilizado. Por un lado, aquellas actividades necesarias

para la realización de la clase —planeación, evaluación, preparación de materiales—, cuya invisibilización conlleva un desprecio al acto mismo del trabajo, es decir, una negación del trabajo real (Dejours, 2015). Por otro lado, aquellas actividades administrativas que, además de invisibilizadas, carecen de sentido para los propios docentes y generan la experiencia de realizar un trabajo que “no sirve para nada”: *“voy a llenar esto, pero no sirve de nada, ¿para qué me pides eso?”* (E1:P36MSo2021).

Mientras que en el primer caso se afecta el reconocimiento del esfuerzo y la competencia desplegados en el trabajo real, en el segundo se produce una pérdida de sentido del trabajo (Honneth, 2008). Esta pérdida vulnera uno de los principios normativos del trabajo en las sociedades modernas, según el cual el trabajo debería ser “rico en calidad y sentido” (p. 62), y obstaculiza la obtención de reconocimiento al dificultar que otros —y los propios sujetos— puedan identificar aquello que se aporta a la cooperación social.

En conjunto, la invisibilización sistemática del trabajo docente constituye una fuente central de desvalorización del oficio y un componente clave del sufrimiento social, en tanto bloquea el reconocimiento tanto del acto de trabajar como del sentido social de la actividad realizada.

Pérdida de autonomía y degradación del oficio. Otra dimensión central de la desvalorización del trabajo docente se expresa en la pérdida de autonomía profesional, derivada de prácticas institucionales recurrentes que excluyen a las y los docentes de la toma de decisiones relacionadas con lo educativo. En las narraciones, esta exclusión aparece como una fuente persistente de desgaste, en tanto se ignoran sistemáticamente sus opiniones, sugerencias y conocimientos sobre las necesidades reales de las escuelas y de los alumnos.

Estas prácticas se manifiestan en distintos niveles. En el ámbito cotidiano del aula, algunos docentes señalan la imposibilidad de implementar propuestas pedagógicas propias: *“yo siempre quise hacer un*

aula interactiva... y no les interesaba” (E6:P33MSo2021). En el plano del trabajo colectivo, la autonomía aparece limitada por lineamientos rígidos que reducen los espacios de deliberación: *“ustedes pueden hacer el CTE como quieran, pero tienen que empezar con esto, seguir con esto y terminar con esto”* (E02:D63FS02016). Finalmente, en el nivel de la política educativa, las decisiones son percibidas como ajenas a la experiencia escolar: *“normalmente esas guías las idea alguien que está detrás de un escritorio... y ahí nos tienes a todos vueltos locos”* (E03:C50MSo2016).

Los reclamos frente a estas situaciones se articulan en torno a una experiencia común: ser ignorados y no tomados en cuenta. Expresiones como *“somos muy ignorados”* (E4:P29FS02021), *“no toma en cuenta las necesidades del docente”* (E03:C50MSo2016) o *“me siento poco escuchada”* (E5:P36FS02021) evidencian que la pérdida de autonomía no se vive únicamente como un problema organizativo, sino como una forma de desprecio que afecta el reconocimiento-respeto.

Como señala Richard Sennett (2018), la autonomía no consiste en una acción individual aislada, sino en una relación que reconoce la alteridad y la igualdad del otro. Cuando las instituciones desconocen que hay aspectos del trabajo docente que solo pueden ser comprendidos desde la experiencia práctica, se rompe esta relación y se socavan las bases normativas del oficio.

Esta forma de desprecio se vuelve particularmente evidente en el mandato institucional de acreditar a todos los alumnos, independientemente del seguimiento pedagógico realizado. Ante esta exigencia, las y los docentes expresan su inconformidad por la negación de su experiencia y saber profesional: *“si no van a tomar en cuenta nuestro registro... entonces ¿pa’ qué nos cansamos?”* (E3:P41FS02021); *“al final del año los aprueban, entonces mejor no hago nada”* (E03:C50MSo2016).

Más allá del desgaste operativo, lo que aquí se pone en juego es un cuestionamiento profundo a la competencia profesional del docente. Al ignorar su criterio —aun cuando se les exige documentar procesos, aplicar estrategias y dar seguimiento detallado—, la institución los trata como incapaces de juzgar adecuadamente su propio trabajo. El uso de

expresiones cargadas de indignación en las narraciones da cuenta del sentimiento de desprecio que esto genera: *“a veces la secretaria piensa que somos estupiditos... me aviento planes, leyes, documentos... y me dicen que ponga un número y que no importe lo demás”* (E3:P41FS02021).

Este tipo de prácticas lesiona dos dimensiones centrales de la identidad. Por un lado, al ser tratados como sujetos incapaces de deliberar racionalmente, se vulnera el autorrespeto. Por otro, al desconocer sus saberes especializados y su criterio profesional, se daña la autoestima, afectando la valoración que los propios docentes hacen de su trabajo. Como señala un profesor, estas dinámicas no solo desmotivan, sino que devalúan el oficio mismo: *“no me desmotiva que los pasen, siento que devalúa la profesión... tu labor como docente se devalúa muchísimo”* (E7:P42MSp2021).

En conjunto, la pérdida de autonomía profesional no constituye un simple malestar organizativo, sino una forma de desprecio que degrada el oficio docente, erosiona la identidad profesional y contribuye de manera decisiva al sufrimiento social en la experiencia del trabajo educativo.

Sufrimiento ético en el trabajo. La degradación del oficio docente se profundiza cuando determinadas prácticas institucionales entran en conflicto directo con los principios normativos que estructuran la ética profesional. Entre ellas, la exigencia de acreditar por igual a todos los alumnos, independientemente de su desempeño, constituye una fuente central de agravio moral, en tanto vulnera el principio del mérito, uno de los pilares sobre los que se sostiene la práctica docente.

Si bien se concibe que todos los alumnos son en principio iguales, las y los docentes recurren al mérito para distinguirlos según sus esfuerzos individuales y asignar una calificación que consideran justa, basada en el desempeño real. Cuando este criterio es anulado por mandato institucional, el trabajo pierde sentido y el esfuerzo pedagógico se ve desvalorizado. Un docente expresa esta experiencia al señalar que, al aprobar a estudiantes que no cumplieron con los requisitos mí-

nimos, todo su trabajo queda invalidado: *“todo mi trabajo que hice con los demás se ve devaluado... ¿de qué sirve que tú planearas, tuvieras estrategias, material, si al final no se tomó en cuenta?”* (E7:P42MSp2021).

Esta situación no solo afecta la relación con los alumnos, sino que genera una profunda tensión moral en los propios docentes. Siguiendo a Christophe Dejours (2015), este tipo de experiencias puede dar lugar a lo que denomina sufrimiento ético, entendido como el sufrimiento que surge cuando los sujetos se ven obligados a traicionar los valores en los que creen para poder seguir trabajando. Una docente lo expresa con claridad al referirse al daño que, a su juicio, se produce al otorgar calificaciones que no corresponden al aprendizaje real: *“estás regalando una calificación que no lo vale... es un daño lo que estamos haciendo, un daño irreversible”* (E5:P36FS02021).

La noción de “daño irreversible” remite no solo al perjuicio individual, sino a una afectación más amplia. Al hacer creer a los alumnos que han adquirido conocimientos o habilidades que en realidad no poseen, se les engaña respecto a su propio proceso formativo y, al mismo tiempo, se contribuye a producir individuos que carecen de las competencias necesarias para aportar al conjunto social. En términos de Dejours (2015), esta situación impide que el trabajo docente acceda al nivel más elevado de sublimación del sufrimiento: “el vínculo entre el trabajo ordinario y la cultura, que supone poner el trabajo al servicio tanto del crecimiento subjetivo individual como del desarrollo colectivo” (p. 65).

Ante esta tensión ética, algunos docentes desarrollan estrategias defensivas para aminorar el agravio moral, aun cuando el resultado administrativo sea inmodificable. Una docente relata cómo, pese a la instrucción de no reprobar, optaba por comunicar a los alumnos la insuficiencia de su desempeño como forma de sostener su posicionamiento ético: *“a la hora de subir calificaciones ponles el 6, no tengo problema, pero yo necesito que sepan que se tenían que esforzar”* (E9:P32FSp2021).

Aunque estas acciones no alteran el desenlace institucional, permiten a las y los docentes marcar un límite moral, desaprobando una

práctica que consideran dañina para los alumnos, perjudicial para la sociedad y profundamente agravante para su identidad profesional. En este sentido, el sufrimiento ético no se reduce a un malestar subjetivo, sino que expresa un conflicto normativo que compromete el sentido del trabajo, la coherencia moral del sujeto y su posibilidad de reconocimiento, constituyéndose así en una forma central de sufrimiento social en la experiencia docente.

La personalidad y el deterioro de la identidad

Este tercer bloque empírico analiza cómo las dinámicas de desprecio que atraviesan el trabajo docente no solo degradan el oficio, sino que impactan directamente en la personalidad y la identidad de las y los docentes, afectando dimensiones básicas de su relación consigo mismos. En primer lugar, se examina el menosprecio a la salud y a la vida, particularmente visible durante el contexto de la pandemia, donde las narraciones dan cuenta de experiencias de abandono institucional, deshumanización y humillación que vulneran la autoconfianza y la integridad física y emocional. En segundo término, se aborda el reconocimiento y el desprecio en los procesos de evaluación, mostrando cómo estos dispositivos, lejos de operar exclusivamente como mecanismos de reconocimiento institucionalizado, son vividos como prácticas que invisibilizan el trabajo real, ponen en duda la competencia profesional y dañan el autorrespeto y la autoestima, tanto en el marco de la Reforma de 2013 como en la de 2019. Finalmente, se analiza el deterioro de la profesión y la identidad docente, evidenciando un proceso de estigmatización social del magisterio que, como señalan las y los docentes, se intensificó en el contexto de las reformas educativas recientes y que produce un agravio moral profundo al impedir que el trabajo pueda ser vivido como socialmente valioso y digno.

Menosprecio a la salud y la vida. En las narraciones docentes emergen con fuerza experiencias de desprecio que afectan directamente la personalidad de los sujetos, particularmente en relación con la salud

mental, la salud física y la vida misma. Durante el contexto en que se realizaron las entrevistas —marcado por la pandemia—, perder la vida era una posibilidad real, lo que agudizó la expectativa de que las autoridades educativas priorizaran la protección de la comunidad escolar. Sin embargo, para las y los docentes, esto no ocurrió así.

Expresiones como *“no les importan sus trabajadores”* o *“somos insignificantes ante la sociedad”* (E5:P36FS02021; E6:P33MS02021) dan cuenta de un sentimiento profundo de abandono institucional. Este sentimiento se vio reforzado por la falta de insumos y medidas para salvaguardar la salud: *“la secretaria de educación tampoco mandaba los insumos para cuidar la integridad de la comunidad educativa”* (E6:P33MS02021).

La situación también evidenció un desprecio hacia la salud mental, que las y los docentes perciben como meramente discursivo. Aunque se les pidió expresar cómo se sentían, no existieron acciones concretas de apoyo: *“se queda en el puro discurso... hablas mucho de lo que sientes, pero no hay una propuesta de cómo mejorar las cosas”* (E4:P29FS02021). Un caso extremo lo ilustra un docente que, al declarar una crisis grave en un diagnóstico institucional, no recibió ninguna respuesta: *“les escribí que tenía un cuchillo en el cuello... y no pasó nada”* (E2:P46MS02021).

A ello se suma la falta de empatía frente a las condiciones personales de salud y a los riesgos que el trabajo implicaba para sus familias: *“imagínate que yo traigo el virus a casa... ¿cuál salud mental?”* (E6:P33MS02021); *“¿Secretaría es empática conmigo cuando le digo que tengo lupus?”* (E5:P36FS02021). Esta incongruencia resulta aún más significativa cuando, paralelamente, se les exige a los docentes ser empáticos con los alumnos.

En el fondo, lo que se denuncia es un proceso de deshumanización institucional. Las y los docentes expresan sentirse tratados como números —*“un numerito más”*— o como sujetos obligados únicamente a obedecer —*“somos soldados de la educación”* (E5:P36FS02021; E6:P33MS02021). Esta experiencia coincide con lo que señala Avishai Margalit:

La esencia de la humillación es tratar a los seres humanos como no humanos. Sostener que las personas son tratadas como animales, objetos o máquinas son formas aceptadas de decir que están siendo tratadas como no humanas. La burocracia nos da una nueva forma de expresarlo: tratar a las personas como números o formularios (Margalit, 2010, p. 172).

Es importante distinguir entre el desprecio institucional, producido por mecanismos impersonales, y el desprecio interpersonal, derivado del trato humillante de actores concretos. Un ejemplo de este último se observa cuando una docente relata la reacción de su director ante la asignación de horas adicionales: “¿cómo se las dieron a usted si usted está enferma?” (E5:P36FS02021). Mientras el primer caso despersonaliza, el segundo “mira a través” del otro, reduciéndolo a su función productiva.

Más allá del contexto pandémico, las narraciones muestran que el trabajo docente compromete de manera cotidiana la salud física y emocional. Un profesor vincula el desgaste corporal con el control del grupo y la acumulación de tensiones: “me empecé a enfermar... de los corajes que me hacía pasar” (E1:P36MS02021). A esto se suma la percepción de indefensión, al no contar con mecanismos institucionales para enfrentar conflictos con alumnos o familias: “cada quien se defiende como puede” (E1:P36MS02021).

Ante esta ausencia de protección institucional, las y los docentes recurren a estrategias individuales para sostener el trabajo: desde la confrontación simbólica para imponer autoridad, hasta la flexibilización extrema de los objetivos pedagógicos para evitar conflictos y preservar el empleo. Sin embargo, cuando la responsabilidad de generar condiciones mínimas de trabajo recae exclusivamente en la personalidad del docente, se incrementa el riesgo de padecimientos como estrés, ansiedad o depresión y se hace visible la falta de condiciones institucionales seguras y dignas.

En conjunto, el menosprecio a la salud y a la vida no constituye un malestar circunstancial, sino una forma profunda de desprecio que

daña la relación del sujeto consigo mismo. Al vulnerar la integridad física y emocional de las y los docentes, estas prácticas contribuyen de manera decisiva al deterioro de la identidad y al sufrimiento social en la experiencia del trabajo educativo.

Reconocimiento y desprecio en los procesos de evaluación. En el sistema público, los procesos de promoción (a horas adicionales, horizontal y vertical) se presentan como mecanismos institucionalizados de reconocimiento: permiten mejorar ingresos o acceder a puestos directivos y, en principio, recompensan formación, experiencia y esfuerzos extra. En este sentido, la evaluación no es solo un procedimiento administrativo, sino un dispositivo que define cómo se reconoce el trabajo docente y qué se considera valioso en él. Por ello, en la experiencia de las y los docentes, los procesos evaluativos se convierten en un espacio privilegiado para observar tensiones normativas: qué criterios se juzgan “justos”, cuáles producen agravio y por qué la evaluación puede vivirse como desprecio.

De manera general, la Reforma de 2013 vinculó la evaluación con el ingreso, la promoción, el reconocimiento y, especialmente, con la permanencia. En cambio, la Reforma de 2019 desligó la permanencia del empleo, aunque mantuvo concursos y mecanismos de promoción con criterios multifactoriales. En ambas, sin embargo, la evaluación se vivió como un dispositivo que tiende a invisibilizar el trabajo real y a poner en duda la calidad moral y profesional del magisterio.

Reforma 2013: amenaza, desconfianza y cosificación. En las narraciones, la evaluación del desempeño durante la Reforma de 2013 aparece marcada por el miedo, la incertidumbre y la amenaza. Una docente resume la experiencia colectiva en una secuencia de afectos que se repite entre entrevistados: “*miedo... amenazados... incertidumbre... cansado, estresante... tedioso*” (E5:P36FS02021). El núcleo del agravio no fue la evaluación como práctica —los docentes describen trayectorias previas de formación y evaluación constante—, sino el carácter punitivo,

es decir, la asociación entre evaluación y castigo laboral: “*si no pasas... adiós, te vas*” (E05:P33FS02016). En palabras de la misma docente, se contraponen una evaluación “formadora” a una evaluación “castigadora”, que no busca mejorar sino sancionar.

Desde la experiencia, este dispositivo se vive como desprecio porque reduce el trabajo docente a resultados estandarizados, desconoce contextos y condiciones concretas y, sobre todo, trata a los sujetos como piezas sustituibles. La crítica también apunta a las condiciones del proceso: aviso con poco tiempo, jornadas extensas y contextos adversos, lo que refuerza la percepción de trato deshumanizante. Una maestra relata haber realizado el examen en condiciones de salud críticas por temor a perder el seguro médico: “*me estaban poniendo quimioterapias... el miedo era que me quitaran el seguro... me presenté un día después de la quimio... me tuve que salir a vomitar... ‘no nos interesa, usted tiene que venir’*” (E5:P-36FS02021). Aquí, la evaluación opera como un mecanismo de coerción: el empleo (y con ello la posibilidad de tratamiento) queda subordinado a un procedimiento que no contempla la vulnerabilidad humana. En este sentido, la evaluación se transforma en “puño de hierro”: obliga a someterse incluso a costa de la integridad física.

No es casual que en algunas narraciones aparezca incluso el tema de la muerte asociada al estrés del proceso: “*un maestro... era tanto su estrés... se murió*” (E6:P33MS02021); “*una maestra murió de un paro cardíaco... de tanta tensión*” (E02:D63FS02016). Lo central aquí no es probar causalidad, sino evidenciar el tipo de violencia que los docentes perciben: el Estado, que debería garantizar condiciones de integridad, es experimentado como un poder que amenaza y desestabiliza. En términos del reconocimiento, el proceso pone en duda el autorrespeto (al tratarlos como incapaces de participar en los criterios que rigen su profesión), la autoestima (al desvalorizar su trabajo y responsabilizarlos de la crisis educativa) y la autoconfianza (al someterlos a ansiedad extrema).

Reforma 2019: alivio parcial y persistencia del agravio. Con la Reforma de 2019, el magisterio vivió un alivio importante al desligarse la

permanencia del empleo. Un docente lo expresa con claridad: *“qué bueno que lo quitaron... era mucho estrés... podían perder su trabajo”* (E6:P33MSo2021). Sin embargo, para varios entrevistados el cambio fue parcial: *“prácticamente es lo mismo, copiaron y pegaron”* (E6:P33MSo2021). El desprecio ya no se experimenta principalmente como amenaza de expulsión, sino como un conjunto de mecanismos que vuelven los procesos inaccesibles y opacos, produciendo frustración y desgaste.

En las narraciones, un primer foco de crítica es la exclusión por razones administrativas o por errores imputables a la propia institución: rechazos por documentos mal elaborados o enviados tarde por la Secretaría, cambios de fechas, falta de información y ausencia de explicación. Los docentes describen la experiencia como un monitoreo permanente sin certezas: *“nadie te dice nada... las fechas las están cambiando”* (E3:P41FSO2021); *“nomás decía ‘formato incompleto’... y ya me hicieron para atrás”* (E6:P33MSO2021); *“no te dicen un por qué”* (E4:P29FSO2021). La consecuencia es un sentimiento de arbitrariedad que erosiona la expectativa de justicia meritocrática: *“me enoja... ya estoy harto de estos procesos”* (E6:P33MSO2021).

Un segundo foco es la crítica a evaluaciones que no captan el trabajo real: pruebas memorísticas, preguntas confusas o fuera de contexto. Los docentes señalan: *“literal, de memoria”* (E6:P33MSO2021); *“muy memorístico en vez de analítico”* (E4:P29FSO2021); *“las 4 respuestas pueden ser posibles... no sabemos qué evalúan”* (E3:P41FSO2021); *“muy fuera de contexto... educación especial”* (E5:P36FSO2021). En términos del trabajo, esta estandarización borra las particularidades de los contextos escolares y desconoce la inteligencia práctica que permite sostener la docencia cotidiana (Dejours, 2015). Por ello, la evaluación produce extrañeza y duda sobre el propio desempeño, incluso cuando se considera que se trabaja bien: *“¡ya sé que estoy pendejo, pero dime cómo se me quita, ayúdame!”* (E6:P33MSO2021).

En suma, en ambos periodos la evaluación se constituye como desprecio cuando deja de operar como reconocimiento y se vuelve un dispositivo que deshumaniza, invisibiliza el trabajo real, niega saberes

profesionales y genera arbitrariedad. En el marco de este artículo, lo relevante no es reconstruir los modelos de evaluación, sino mostrar que, en la experiencia docente, estos procesos dañan dimensiones centrales de la identidad: afectan el autorrespeto (trato como incapaces), la autoestima (desvalorización del oficio) y la autoconfianza (ansiedad, duda y desgaste), convirtiéndose así en un componente decisivo del sufrimiento social.

Profesión deteriorada, identidad dañada. Producto de las dinámicas analizadas en los apartados anteriores, una de las ofensas que con mayor fuerza aparece en las narraciones docentes es la percepción de que su profesión ha sido profundamente desvalorizada. De manera recurrente, las y los docentes expresan que el trabajo docente ya no cuenta con el prestigio social que “antes” tenía y que, tanto por parte de los estudiantes, de las familias como de la sociedad en general, no reciben el reconocimiento que consideran merecer.

Este sentimiento se expresa, en primer lugar, en la relación cotidiana con los estudiantes y sus familias. Desde el lamento por el desinterés de los alumnos —“ay, estos no valoran nada” (E1:P36MSo2021)— hasta el menosprecio por parte de madres y padres de familia que reducen la función escolar al cuidado y no a la formación: “la secundaria también es una gran guardería” (E1:P36MSo2021); “ya los mandan para que les cuiden al niño un rato” (E6:P33MSo2021). En estas expresiones, el trabajo docente aparece degradado simbólicamente al ser equiparado con tareas de vigilancia o cuidado, lo que afecta directamente la estima social asociada al oficio.

Si bien algunos profesores reconocen que este tipo de quejas “siempre han existido”, también señalan que en los últimos años se han intensificado. Esta percepción puede comprenderse a la luz de los cambios en el programa institucional de la escuela descritos por François Dubet (2007): el desplazamiento de principios trascendentes por criterios utilitarios, el fin del santuario escolar y la apertura de la institución a la crítica pública. En este nuevo contexto, la autoridad simbólica

del docente se debilita y la escuela deja de ser un espacio protegido por valores socialmente compartidos.

No obstante, en las narraciones aparece con claridad que la desvalorización de la profesión no se explica únicamente por transformaciones estructurales de largo plazo. Las y los docentes identifican un punto de quiebre en el marco de la Reforma Educativa de 2013, cuando, desde su experiencia, el Estado emprendió una campaña de desprestigio contra el magisterio para legitimar los cambios impulsados. Así lo expresa un profesor al referirse al periodo: *“nos tiraron, nos hicieron y nos dijeron de todo... nos hicieron añicos”* (E6:P33MSo2021). En este relato, el desprestigio no es percibido como un efecto colateral, sino como una estrategia deliberada que impactó directamente en la imagen social del docente.

Las consecuencias de este proceso se hacen visibles en el trato cotidiano que reciben por parte de la comunidad educativa. Algunas maestras narran interacciones cargadas de desdén por parte de madres y padres de familia: *“llegan y me ven, me barren... ‘ay, ¿usted es la maestra?’”* (E5:P36FSO2021). Estas experiencias refuerzan la percepción de que el desprecio institucional ha sido interiorizado socialmente, erosionando la legitimidad del rol docente ante los ojos de otros actores.

A ello se suma que la profesión docente aparece como poco atractiva tanto en términos económicos como simbólicos. *“Ustedes ganan muy poquito”*, recuerda una maestra que le dijeron (E05:P33FSO2016), mientras otro profesor señala que ni siquiera los propios alumnos consideran deseable convertirse en docentes debido al estrés y desgaste que observan en sus maestros (E1:P36MSO2021). De este modo, la desvalorización no solo afecta a quienes hoy ejercen la docencia, sino que compromete la transmisión intergeneracional del oficio.

En conjunto, las narraciones permiten identificar un proceso de estigmatización de la profesión docente que va más allá de un problema de imagen pública. Se trata de un agravio moral que vulnera las condiciones intersubjetivas necesarias para que el trabajo pueda ser vivido como valioso y socialmente significativo. Como señala Göran Therborn

(2015), la estigmatización opera como “un marcador de exclusión que confiere a quienes están fuera ofensas culturales de difícil cicatrización” (p. 67). En este sentido, el desprecio hacia la profesión docente no solo deteriora su estatus social, sino que afecta directamente la identidad de quienes la ejercen, impidiéndoles reconocerse a sí mismos como sujetos valiosos para la sociedad y produciendo una experiencia persistente de sufrimiento social.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este artículo permite sostener que las experiencias narradas por las y los docentes de educación secundaria no pueden comprenderse únicamente como malestares laborales, inconformidades organizativas o quejas individuales frente a condiciones adversas de trabajo. A la luz del enfoque normativo del reconocimiento, dichas experiencias remiten a agravios morales sistemáticos que lesionan dimensiones fundamentales de la personalidad y dan lugar a formas específicas de sufrimiento social.

En primer lugar, el análisis del rol docente y el desamparo institucional mostró que la estabilidad contractual y el reconocimiento jurídico operan como condiciones mínimas para la pertenencia institucional. Cuando estas condiciones se ven interrumpidas —como ocurre de manera recurrente en el sistema privado— o se tornan frágiles incluso en el sistema público, se producen experiencias de exclusión que dañan el autorrespeto. La posibilidad de estar “dentro” o “fuera” de la institución no es, por tanto, una cuestión administrativa, sino una frontera moral que define quién es reconocido como miembro legítimo del colectivo laboral y quién queda expuesto a la precariedad y al abandono. Asimismo, el análisis evidenció la ambivalencia del reconocimiento simbólico cuando este se presenta de forma desvinculada de garantías materiales, funcionando como reconocimiento ideológico que puede generar satisfacción subjetiva momentánea sin modificar las relaciones estructurales de desigualdad.

En segundo lugar, el examen del oficio y la desvalorización del trabajo permitió identificar que una de las principales fuentes de agravio se encuentra en la invisibilización sistemática del trabajo real. En un oficio de servicios como la docencia, donde el producto es inmaterial, la falta de reconocimiento del esfuerzo cotidiano —planeación, evaluación, trabajo emocional y administrativo— constituye un desprecio al acto mismo de trabajar. A ello se suma la pérdida de autonomía profesional, expresada en la exclusión de las y los docentes de la toma de decisiones educativas y en la deslegitimación de su saber experto. Estas dinámicas no solo degradan el oficio, sino que lesionan la autoestima al poner en duda la competencia profesional y el valor social de la actividad docente.

Un hallazgo particularmente relevante es la presencia de sufrimiento ético, que emerge cuando las prácticas institucionales obligan a actuar en contra de los valores profesionales, como ocurre con el mandato de acreditar a todos los alumnos independientemente de su desempeño. En estos casos, las y los docentes experimentan el trabajo como un espacio de contradicción moral, donde sostener el empleo implica traicionar principios que consideran fundamentales para la formación de los estudiantes y para su propia identidad profesional. Este conflicto no solo produce desgaste emocional, sino que bloquea la posibilidad de reconocer el trabajo como socialmente valioso y moralmente legítimo.

En tercer lugar, el análisis de la personalidad y el deterioro de la identidad mostró que las dinámicas de desprecio no se limitan al plano del trabajo, sino que afectan directamente la integridad física, emocional y simbólica de las y los docentes. El menosprecio a la salud y a la vida, particularmente visible durante el contexto de la pandemia, reveló formas de deshumanización institucional que trataron a los sujetos como números, recursos o piezas reemplazables, configurando experiencias de humillación en el sentido propuesto por Avishai Margalit (2010). Asimismo, los procesos de evaluación, tanto en la Reforma de 2013 como en la de 2019, se vivieron como dispositivos que invisibili-

zan el trabajo real, generan arbitrariedad y erosionan la autoconfianza, aun cuando ya no amenacen directamente la permanencia laboral.

Finalmente, el deterioro del prestigio de la profesión docente aparece como un fenómeno transversal que articula las distintas formas de desprecio analizadas. Las narraciones dan cuenta de un proceso de estigmatización que se intensificó en el marco de las reformas educativas recientes y que fue interiorizado socialmente, afectando la manera en que estudiantes, familias y la sociedad en general se relacionan con el magisterio. Este proceso no solo daña la imagen pública de la profesión, sino que constituye un agravio existencial que impide a las y los docentes reconocerse a sí mismos como sujetos valiosos para la sociedad.

En suma, los hallazgos de este estudio permiten afirmar que el trabajo docente se ha convertido, para amplios sectores del magisterio, en un espacio donde se concentran múltiples formas de desprecio que afectan el autorrespeto, la autoestima y la autoconfianza. Desde la teoría del reconocimiento, estas experiencias no pueden ser reducidas a problemas de gestión o a fallas individuales, sino que deben ser comprendidas como expresiones de conflictos normativos más profundos sobre qué trabajo se valora, cómo se reconoce y qué tipo de sujetos produce la institución educativa. Reconocer estas dinámicas constituye un paso indispensable para pensar políticas y prácticas que no solo mejoren las condiciones laborales, sino que restituyan las bases morales necesarias para que el trabajo docente pueda ser vivido como digno, significativo y socialmente valioso.

Bibliografía

- Dejours, Christophe (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Argentina: Topia Editorial
- Dubet, François (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

- _____ (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial complutense. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- _____ (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- _____ (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35, 129-150.
- _____ (2008). Trabajo y reconocimiento: un intento de redefinición. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, vol. 8 (1), 46-67.
- Kocyba, Hermann (2011). Recognition, Cooperation and the Moral Presuppositions of Capitalist Organization of Work. *Analyse & Kritik*, 235-259.
- Margalit, Avishai (2010). *La sociedad decente*. Paidós
- Santibáñez, Lucrecia M. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* XXXII (2), 9-14.
- Sennett, Richard (2018). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual* Anagrama.
- Stecher, Antonio y Guerra, Rodrigo (2021). Teoría del reconocimiento y flexibilización laboral: aportes a la comprensión e investigación psicosocial del sufrimiento en el trabajo. En Foladori Abeledo, Horacio y Guerrero Morales, Patricia (Editores). *Trabajo, institución y salud mental*. (pp. 61-101). LOM Ediciones
- Therborn, Göran (2015). *La desigualdad mata*. Alianza Editorial
- Voswinkel, Stephan (2015). As mudanças no reconhecimento no trabalho e seus impactos psíquicos. *Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região, Curitiba*, 4(38), 93-113. <https://hdl.handle.net/20.500.12178/92392>

LOS ROLES DE GÉNERO EN LA ALIMENTACIÓN FAMILIAR DE MUJERES UNIVERSITARIAS RURALES

DOI: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7752>

Recibido: 11/12/2025

Aceptado: 02/02/2026

ODET LORENA ALVARADO RODRÍGUEZ¹

ADRIANA RODRÍGUEZ BARRAZA²

LORENZO MARIANO JUÁREZ³

Resumen:

En este estudio cualitativo se analiza cómo los roles de género y el entorno familiar configuran y definen los hábitos alimentarios de mujeres universitarias procedentes de localidades rurales del sur de Veracruz, dentro del contexto de pandemia por COVID-19. A partir de entrevistas a profundidad, cuestionarios y diarios virtuales de alimentos aplicados a diez estudiantes, se identificaron transformaciones tanto en las prácticas alimentarias como en la percepción de las tareas domésticas. Los hallazgos revelan que, a diferencia de lo documentado en estudios previos, la familia continúa ejerciendo una influencia

1. Doctorante en Biología Integrativa. Universidad Veracruzana. <https://orcid.org/0000-0002-8408-4728>
2. Instituto Investigaciones Psicológicas. Universidad Veracruzana. <https://orcid.org/0000-0003-4833-9540>
3. Facultad de Enfermería y Terapia Ocupacional de la Universidad de Extremadura, Cáceres-España. <https://orcid.org/0000-0001-8483-7200>

determinante en la selección, preparación y consumo de alimentos, así como en la preferencia por compartir las comidas en el ámbito doméstico. Asimismo, las participantes manifestaron una creciente conciencia sobre la necesidad de redistribuir equitativamente las labores domésticas, desafiando los estereotipos de género tradicionales. Se observó también una transición hacia patrones alimentarios más saludables, caracterizada por un aumento en el consumo de productos frescos y una reducción de alimentos ultraprocesados, cambios que persistieron tras el confinamiento. Este trabajo visibiliza a un grupo social escasamente abordado en la investigación y aporta evidencia para el diseño de políticas públicas orientadas a promover la equidad de género, la seguridad alimentaria y el bienestar integral en contextos rurales.

Palabras clave: Alimentación, familia, género, ruralidad, Veracruz

Abstract:

This qualitative study analyzes how gender roles and family environment shape and define the eating habits of university women from rural areas in southern Veracruz, within the context of the COVID-19 pandemic. Based on in-depth interviews, questionnaires, and virtual food diaries administered to ten students, transformations were identified in both eating habits and the perception of household chores. The findings reveal that, contrary to what has been documented in previous studies, the family continues to exert a determining influence on food selection, preparation, and consumption, as well as on the preference for sharing meals within the household. Furthermore, participants expressed a growing awareness of the need to equitably redistribute household chores, challenging traditional gender stereotypes. A transition toward healthier eating patterns was also observed, characterized by an increase in the consumption of fresh produce and a reduction in ultra-processed foods, changes that persisted after the lockdown. This work highlights a social group that has been rarely

addressed in research and provides evidence for the design of public policies aimed at promoting gender equity, food security, and comprehensive well-being in rural contexts.

Keywords: *Food practices, family, gender, rurality, Veracruz*

INTRODUCCIÓN

La alimentación constituye un fenómeno complejo que, más allá de su dimensión biológica, se manifiesta como una práctica cultural, social y simbólica profundamente arraigada en las identidades, las relaciones de poder y las dinámicas familiares. Comprender cómo estas prácticas alimentarias se entrelazan con los vínculos familiares y las desigualdades de género resulta esencial para analizar las transformaciones sociales. Este artículo examina cómo los roles de género y las relaciones familiares configuran los hábitos alimentarios de mujeres universitarias procedentes de localidades rurales del sur de Veracruz. A partir de un enfoque antropológico, se recuperan aportes teóricos clásicos y contemporáneos que explican la relación entre cultura y alimentación, al tiempo que se revisan los cambios observados en estas prácticas bajo situaciones de emergencia sanitaria, mostrando cómo la pandemia por COVID-19 ha puesto en tensión y ha reconfigurado las dinámicas tradicionales en el hogar. El análisis, aborda los efectos de la pandemia en las prácticas alimentarias, la distribución desigual del trabajo doméstico y las desigualdades de género, visibilizando tanto las continuidades de un sistema de tradición patriarcal como las transformaciones emergentes.

A lo largo de la historia, la alimentación ha sido un eje identitario y cultural clave. Pérez (2009) destaca que el estudio de la alimentación se sustenta en la contemplación de la diversidad, mientras que Harris (1989) parte de la teoría del materialismo cultural, según la cual las prácticas alimentarias “buenas para comer” o “malas para comer” son aquellas que presentan una relación de costes y beneficios prácticos más favorables dentro de un contexto ambiental y social específico,

donde la nutrición constituye una parte fundamental de esta relación; asimismo vincula los patrones alimentarios con aspectos culturales y beneficios nutricionales. Desde otra perspectiva, Lévi-Strauss (1964, pp. 11-13) conceptualiza la alimentación mediante la tríada crudo-cocido-podrido, mostrando cómo las transformaciones culinarias reflejan la construcción cultural de la identidad en cada sociedad.

La alimentación se sitúa en la intersección de las ciencias biológicas y las ciencias sociales, impactando tanto los niveles de nutrición como las prácticas culturales y los sistemas simbólicos que organizan la vida cotidiana (De Garine, 2016, p. 12c). Este enfoque integral ha permitido a la antropología contribuir destacando la necesidad de considerar las interacciones entre cultura, salud y bienestar, especialmente en contextos vulnerables donde estas relaciones se tornan más visibles y urgentes (Díaz, 2011; Sanz, 2008).

La producción bibliográfica de las ciencias sociales en los últimos cincuenta años ha subrayado el carácter socioeconómico y cultural de la alimentación y el hecho alimentario; autores como Espeitx (1999) destacan la alimentación como necesidad primaria indispensable para la supervivencia humana. La función de los alimentos no se restringe solamente a los aspectos fisiológicos sino también a los aspectos culturales y sociales. Díaz (2011) señala el abordaje multidisciplinario en la alimentación con diversos enfoques, así como el potencial mayor de una aproximación antropológica para acceder a la naturaleza del fenómeno y sus implicaciones. Sanz (2008) describe a la alimentación como un escenario de interacción entre los sujetos, alrededor de circunstancias que entrelazan valoraciones culturales, significaciones subjetivas y relaciones sociales en tiempos y dinámicas particulares. “La alimentación satisface una necesidad biológica primaria del hombre. Es un aspecto central de su actividad que se puede analizar desde: la biología, la antropología cultural y la psicología” (De Garine, 2016). Los diversos enfoques de la antropología de la alimentación han colaborado de manera directa e indirecta en los procesos para la construcción de políticas de intervención alimentaria en América Latina.

En este sentido, la antropología nutricional se consolidó en la segunda mitad del siglo XX en América Latina; analizando los valores dietéticos y los costos energéticos de los sistemas alimentarios (Carrasco, 2007). En México, se identifican cuatro enfoques principales para abordar la alimentación: la intervención estatal, el análisis económico, los estudios antropológicos y las investigaciones nutricionales sobre consumo y desnutrición (Gómez *et al.*, 2005).

El género constituye una variable central en la configuración de los comportamientos alimentarios. López-Espinoza *et al.* (2011) señalan que los patrones de consumo y las normas de regulación alimentaria difieren entre hombres y mujeres, reflejando desigualdades estructurales. La FAO (2025) advierte que estas desigualdades limitan el acceso de las mujeres a recursos esenciales, perpetuando situaciones de pobreza e inseguridad alimentaria que impactan directamente en su salud y bienestar, y en la calidad de vida de sus familias.

Los estudios coinciden en que los hábitos alimentarios se construyen desde la infancia, con un papel preponderante de la familia y dentro de ella las madres en la transmisión de valores y costumbres alimentarias (Álvarez *et al.*, 2014). La distribución femenina de los recursos del hogar incide no solo en la dieta familiar, sino en el bienestar de sus integrantes (Lorge, 1996). Además, como señala Saucedo (2011, 394), los sistemas alimentarios expresan identidades y relaciones de poder, elementos que deben considerarse para entender cómo las mujeres jóvenes, como las universitarias de Veracruz, pueden reproducir o transformar estos patrones heredados.

El acceso, adquisición y consumo de alimentos en los hogares dependen en gran medida del estatus social de las mujeres, el cual se define por su nivel educativo, participación laboral y control de ingresos (Díaz, 2011, 24). Las mujeres no solo cocinan, sino que gestionan la disponibilidad y calidad de los alimentos, lo que implica una doble carga cuando además participan en actividades productivas, como ocurre con las estudiantes universitarias rurales, quienes deben equilibrar su rol académico, laboral y doméstico (Gutiérrez-Hernández & Cruz-Oca-

ña 2021; Zenteno & Zúñiga 2018). La alimentación reproduce significados sociales relacionados con la división de género. Pérez y Díez-Urdanivia (2007) señalan que la provisión y preparación de alimentos refuerzan estas diferencias, mientras que Pottier (1999, p. 5) advierte que la centralidad histórica del hombre como proveedor ha condicionado la priorización de su alimentación en los hogares. Estos patrones tradicionales, sin embargo, están siendo cuestionados por mujeres jóvenes en localidades rurales que buscan nuevas formas de equidad.

En la división del trabajo doméstico de las sociedades industrializadas, la alimentación cubre: producción, el aprovisionamiento, compras, almacenaje, conservación, preparación, cocinado, el servicio, lavado/recogida de utensilios, reciclaje de las sobras, así como tareas de horticultura, préstamos e intercambios (Mennell *et al.*, 1992). Sin embargo como lo menciona Gracia (2009), el hecho de que, las mujeres se responsabilizan de las actividades alimentarias tampoco significa que determinados aspectos de esta actividad no sean asumidos por los hombres, existen trabajos específicos de producción, transformación y preparación de los alimentos que forman parte de las tareas masculinas. En diferentes sociedades, los hombres pueden participar en alguna de las fases que preceden al cocinado e, incluso, en el cocinado mismo, como es el caso de asar las carnes.

Las mujeres acostumbran a delegar lo más fácil y lo más desagradable, cuando es posible, mientras que asumen los trabajos de mayor responsabilidad organizativa del conjunto tanto en dedicación como en cualificación. Por ejemplo, si se trata de la compra de productos envasados, pan o bebidas, es más fácil que su adquisición se comparta o, delegue porque es una tarea sencilla comparada con la compra de carnes, pescados o verduras (Gracia, 2009). Por ello, las mujeres realizan actividades como la compra de productos específicos, la preparación y elaboración de las ingestas principales, el reciclaje de las sobras, la lista y los presupuestos (Gracia, 2014).

Es necesario explorar cómo estas transformaciones se manifiestan en los hogares rurales del sur de Veracruz, especialmente durante

crisis como la pandemia. Investigaciones etnográficas han mostrado que, en familias donde los hijos contribuyen al ingreso económico, estos obtienen mayor voz en las decisiones alimentarias, pero la gestión cotidiana de los recursos sigue recayendo en las mujeres (García *et al.*, 2008). Este patrón se mantiene tanto en zonas urbanas como rurales, lo que resalta la persistencia de las desigualdades de género en los ámbitos domésticos y su impacto en la alimentación. La pandemia de COVID-19 evidenció cómo las crisis agudizan las vulnerabilidades estructurales de género. Las mujeres, al ocupar históricamente roles de cuidado, se vieron una vez más en la primera línea de atención y protección familiar, lo que incrementó su exposición, carga mental y física en los hogares (Saravia 2020, p. 1; Crespo 2022)

Estudios regionales documentaron que las mujeres asumieron una carga desproporcionada de tareas domésticas y de cuidado durante la pandemia, mientras que la colaboración masculina fue limitada y ocasional (CEPAL 2020; CIM 2020). Este desequilibrio impactó directamente en la organización de los hogares, en la salud física y emocional de las mujeres, afectando también sus prácticas alimentarias. La pandemia por COVID-19 tocó diversas esferas de las vidas de las personas como lo escribe Sandoval (2021), menciona que agravó la situación de inseguridad alimentaria favoreciendo los desiertos alimentarios y el consumo de alimentos procesados a bajo costo y de mala calidad; hecho que provocó la prevalencia de sobrepeso, obesidad y enfermedades crónicas no transmisibles. De acuerdo con Saday *et al.*, (2020) en un estudio en Argentina se pone en evidencia que un importante porcentaje de mujeres presentaron cambios relacionados a la alimentación e imagen corporal durante la pandemia (51%) de la mano de conductas de riesgo como: atracones, y dietas para adelgazar.

La pandemia agravó la malnutrición y la inseguridad alimentaria, afectando de forma particular a los hogares con menores ingresos y a mujeres que asumieron la gestión de recursos limitados para alimentar a sus familias (FAO 2020). Estos cambios pusieron de relieve la necesidad de repensar las estrategias alimentarias desde una perspectiva

de género y justicia social. A nivel global, diversos estudios observaron un aumento en el consumo de alimentos hipercalóricos durante la pandemia, acompañado de intentos de mejora en la planificación alimentaria en los hogares (Landaeta-Díaz & González-Medina 2020; Veillon *et al.*, 2023). Sin embargo, estas transformaciones no siempre se tradujeron en dietas más saludables, mostrando la tensión entre las limitaciones económicas y los esfuerzos de autocuidado en los contextos familiares.

En México, investigaciones locales reportaron que la pandemia provocó un aumento de peso, especialmente en mujeres jóvenes, así como una reducción en el consumo de alimentos saludables y en la actividad física (Reyes *et al.*, 2023; Álvarez, 2023). Estos cambios reflejan cómo las restricciones sanitarias y las desigualdades de género se combinaron para impactar negativamente en la salud de las mujeres universitarias rurales. En este escenario, la alimentación se consolida como un espacio clave para analizar las transformaciones familiares, sociales y las desigualdades de género. Profundizar en las dinámicas alimentarias en localidades rurales como las del sur de Veracruz permite identificar no solo las continuidades, sino también los posibles espacios de cambio que podrían ser impulsados en poblaciones históricamente marginadas.

De acuerdo con Vizcarra (2008) El lugar que ocupan las mujeres en situación de pobreza dentro de los discursos dominantes sobre desarrollo ha surgido a partir de estudios que denuncian un fenómeno denominado “feminización de la pobreza”. Este concepto de acuerdo con Aguilar (2020) surge en Estados Unidos a finales de los años setenta y se extiende en América Latina en forma de crítica hacia los programas de desarrollo. Este término se refiere, por un lado, a la sobrerrepresentación de las mujeres entre la población pobre en comparación con los hombres, y por otro, a las características específicas que adquiere la pobreza en ellas: la duración prolongada de su permanencia en esta condición, las mayores dificultades para superarla y los efectos que dicha situación genera en los demás miembros del grupo doméstico familiar.

En este sentido, la feminización de la pobreza no solo se describe desde un enfoque cuantitativo, sino también cualitativo, pues revela cómo las mujeres enfrentan formas diferenciadas de vulnerabilidad que se expresan en la alimentación, el acceso a recursos y la distribución del trabajo doméstico. Analizar este fenómeno resulta fundamental para comprender las dinámicas de género en contextos rurales y universitarios, donde las mujeres jóvenes, además de estudiar, asumen responsabilidades económicas y de cuidado que profundizan las desigualdades estructurales (Chant, 2003; Moghadam, 1997; Rodríguez-Gómez, 2012).

Es importante señalar que la investigación se inserta en un contexto sociodemográfico caracterizado por elevados niveles de pobreza y desigualdad. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL 2024), reportó que Veracruz mantiene una de las tasas más altas de pobreza en México: más de la mitad de su población enfrenta carencias sociales y económicas, con fuerte presencia de trabajo informal y rezago social. La pobreza en Veracruz se concentra en comunidades rurales, donde las oportunidades laborales son escasas y prevalece el trabajo informal; asimismo, los roles de género y la falta de empleo formal afectan especialmente a mujeres jefas de hogar y jóvenes que deben combinar estudio con trabajo informal. Más del 25% de la población enfrenta carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad, lo que significa que alrededor de 2 millones de personas viven con inseguridad alimentaria moderada o severa (CONEVAL, 2024).

Pese a la existencia de estudios sobre alimentación y seguridad alimentaria en el sur de Veracruz, se identificó un vacío en la literatura respecto a investigaciones centradas en mujeres jóvenes durante el periodo de pandemia. Esta investigación busca contribuir al conocimiento sobre este grupo específico.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que permite explorar e interpretar los significados, percepciones y prácticas de las personas en sus contextos sociales y culturales específicos (Creswell & Poth 2018, p. 3). En cuanto a las consideraciones éticas, el trabajo fue aprobado ante el Comité de ética de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con un dictamen favorable CEI-2021-2-59 y cada estudiante participante brindó su consentimiento informado. El análisis se centró en capturar las construcciones culturales y simbólicas de la alimentación. Para la selección de participantes se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, técnica adecuada para estudios cualitativos donde la riqueza de la información es prioritaria (Charya *et al.*, 2013).

La población estuvo conformada por mujeres jóvenes residentes en localidades rurales del sur de Veracruz. Se seleccionó una muestra de 10 estudiantes universitarias, de entre 18 y 28 años, inscritas en el tercer semestre de la carrera de Gestión Empresarial en modalidad mixta del Tecnológico de Acayucan. La elección se basó en criterios de inclusión que requerían que las participantes combinaran estudios universitarios con empleo remunerado de lunes a viernes, en coherencia con el modelo educativo mixto. Este criterio respondió al interés de comprender las experiencias alimentarias de mujeres que, además de sus responsabilidades laborales y académicas, asumen funciones centrales en la gestión de la alimentación en sus hogares: planificación, operación y control. (Ortega-Ibarra, 2020) siendo en su mayoría, las únicas responsables de esta actividad.

La muestra intencionada es adecuada en estudios cualitativos, donde la profundidad del análisis prima sobre la representatividad estadística (Patton, 2015, p. 230). Las estudiantes son originarias de diferentes localidades del sur de Veracruz, incluyendo Acayucan, Las Yaguas, Oluta, San Juan Evangelista, Zaragoza, La Estribera (municipio de Sotepan), Mecayapan, Congregación Hidalgo y Jáltipan [**Figura 1**].

Fig. 1. Localidades de las participantes.



Fuente_ Sistema de coordenadas proyectadas: MÉXICO_ITRF_2008_LCC. 2022.

Esta diversidad territorial contribuye a enriquecer la comprensión de los contextos sociales, culturales y económicos en los que se insertan sus prácticas alimentarias. El sur veracruzano comparte un clima cálido-húmedo y una geografía marcada por ríos como el Papaloapan y el Coatzacoalcos, que han sido fundamentales para la agricultura y la pesca (INEGI, 2024). En términos económicos, la agricultura (caña de azúcar, maíz, café), la ganadería y la pesca son actividades presentes en toda la región, aunque con distinta intensidad.

Por otro lado, al definir el término *ruralidad*, este artículo utiliza la perspectiva de la *nueva ruralidad*. De acuerdo con Ravera *et al.* (2014) y Babilonia (2014), dicha concepción se fundamenta en un enfoque territorial, analítico y multidimensional, resultado de los procesos de globalización. La nueva ruralidad reconoce las transformaciones en las actividades económicas, los artefactos, las costumbres y las formas de vida en el campo, al tiempo que enfatiza la continuidad y las interrelaciones dinámicas y complejas entre el territorio rural y el ámbito urbano.

Tras el análisis de la nueva ruralidad Grammont (2004), señala que los procesos de globalización han diversificado las actividades rurales, pero las relaciones de género siguen reproduciendo desigualdades

históricas. Por otro lado, es necesario especificar que el análisis de los datos empíricos presentados en este artículo forma parte de una investigación más amplia y los resultados aquí expuestos representan una parte del estudio, sin embargo, se incluye la descripción completa de la metodología con el fin de proporcionar un marco contextual sólido. Cada participante otorgó su consentimiento informado, en conformidad con los principios éticos de la investigación social.

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro etapas: del 2021 a 2023. En primer lugar, se dedicó un periodo inicial a establecer lazos de confianza con las participantes, lo que permitió generar un ambiente propicio para la recolección de datos. La investigación se llevó a cabo con mujeres estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Acayucan, Veracruz, institución cuya matrícula está conformada mayoritariamente por jóvenes provenientes de localidades rurales. La selección de las participantes se realizó mediante convocatoria abierta y participación voluntaria, garantizando así la representatividad y el consentimiento informado.

Las participantes fueron consideradas informantes clave debido a su papel como responsables de la alimentación en el ámbito familiar, lo que les confiere una perspectiva privilegiada para el análisis de las prácticas alimentarias durante la pandemia. Su inclusión permitió enriquecer la interpretación de los datos y aportar una visión situada sobre los procesos de resiliencia comunitaria, expresados en la implementación de estrategias de adaptación frente a la escasez de alimentos, el encarecimiento de productos y las restricciones de movilidad.

El acceso a las participantes se realizó inicialmente a través de la Subdirección Académica del Tecnológico, obteniendo posteriormente los permisos institucionales correspondientes y la aprobación ética necesaria. Se llevó a cabo una primera reunión informativa el 21 de septiembre de 2021. Posteriormente, se aplicó un muestreo piloto, se ajustaron los instrumentos y se efectuaron cuatro rondas de entrevistas individuales, que en total sumaron aproximadamente 45 horas de grabación. Adicionalmente, se solicitó a las participantes la elabora-

ción de un diario virtual de alimentos durante dos semanas no consecutivas, lo que enriqueció la recolección y el análisis de los datos.

Las fases de este estudio se estructuraron de la siguiente manera, Tabla 1:

Tabla 1. Fases del estudio

Fases	Participantes	Fecha	Duración
Muestreo piloto	2	21 de septiembre de 2021	45-50 min
Cuestionario	10	28 de octubre de 2021	30 min
Ronda de entrevistas 1	10	08-12 de noviembre de 2021	45-50 min
Ronda de entrevistas 2	10	Marzo 2022	50 min
Ronda de entrevistas 3	10	Noviembre 2022	40 min
Ronda de entrevistas 4	10	Semana 1 de junio y diciembre de 2023	35 min

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos se utilizó la estrategia metodológica de la Teoría Fundamentada [Figura 2], siguiendo las orientaciones de Noble y Mitchell (2016) bajo el siguiente esquema:

1. Codificación abierta: esto implica la codificación línea por línea donde los conceptos y las frases clave se identifican y resaltan y se mueven a subcategorías y luego a categorías. Los datos de cada participante se compararán constantemente en busca de similitudes.
2. Codificación axial: en esta etapa se identifican las relaciones entre las categorías y se identifican las conexiones.
3. Codificación selectiva: implica identificar la categoría central

y relacionarla metódicamente con otras categorías. Las categorías deben ser refinadas.

4. Condensación: Se recuperaron las ideas principales de las entrevistas y se relacionaron con las categorías y subcategorías que previamente se identificaron así como la pregunta de investigación y objetivos del estudio.

Figura 2. Análisis de datos de la teoría fundamentada.



Fuente: Noble & Mitchell. 2016.

El análisis permitió identificar dos categorías principales con sus respectivas subcategorías, las cuales son ejes conceptuales que guían la organización, interpretación y comprensión de la información de este estudio, se resumen en la **Tabla 2** de la siguiente manera.

Tabla 2. Definición de categorías y subcategorías del estudio

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición
Hábitos alimentarios	Conjunto de costumbres que determinan cómo se seleccionan, preparan y consumen los alimentos (Albrito, 2015).	Entorno familiar	Espacio social y emocional conformado por familiares cercanos que influye en las conductas alimentarias (EURINNOVA, 2024).
Roles de género	Conjunto de expectativas y conductas asignadas socialmente a mujeres y hombres en función de estereotipos (INMUJERES, 2022).	Trabajo doméstico y de cuidado no remunerado	Labores domésticas y de cuidado realizadas predominantemente por mujeres en la esfera privada (ONU Mujeres, 2015).

Fuente: Elaboración propia; Noble & Mitchell (2016).

Esta estructura metodológica facilitó la comprensión de cómo los roles de género y las dinámicas familiares moldean dichas prácticas en contextos de vulnerabilidad. Este enfoque, centrado en la alimentación, el género y la familia, contribuyó a enriquecer la interpretación de los resultados, permitiendo analizar de manera situada cómo estos tres ejes se entrelazan en la vida cotidiana de las estudiantes y ofrecen claves para promover la equidad y el bienestar en localidades tradicionalmente invisibilizadas.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en torno a dos categorías principales. La primera, se centra en los hábitos alimentarios, explorando las prácticas cotidianas en torno a la selección, preparación y consumo de alimentos. La segunda, aborda los roles de género, poniendo atención a la distribución familiar de las tareas domésticas y de cuidado en los hogares.

A partir de los testimonios de las participantes, se identifican tensiones entre los modelos tradicionales y los cambios emergentes, permitiendo un análisis situado de la interacción entre alimentación, género y familia.

Categoría 1: Hábitos alimentarios

Los hábitos alimentarios de las estudiantes se encuentran profundamente condicionados por la ruralidad y el entorno socioeconómico en el que viven. La mayoría combina estudio con trabajo informal para contribuir al sostenimiento económico de sus hogares, lo que repercute directamente en sus prácticas alimentarias. Dos de ellas son madres y jefas de familia, mientras que las demás, aunque hijas, asumen responsabilidades en la gestión de la alimentación doméstica. Esta situación refleja tanto la precariedad laboral en contextos rurales como la centralidad de las mujeres en la organización alimentaria.

Subcategoría: Entorno familiar

El papel de la familia se mantiene como eje central en las decisiones alimentarias. Las estudiantes señalaron que la compañía al comer influye en sus prácticas: “Si ellos cenar, yo ceno con ellos; si no, entonces yo tampoco ceno”. Asimismo, la preparación de los alimentos se organiza en torno a las preferencias de los padres, especialmente de la madre: “La comida que mamá hace en la casa es la que comemos todos”. La influencia de la escuela y los medios de comunicación resultó limitada ya que, al vivir en zonas rurales, el acceso a televisión, radio o redes sociales es escaso, y no se percibe como un factor determinante en la configuración de los hábitos alimentarios. En contraste, la familia y las dinámicas domésticas sí marcan la pauta.

Respecto a la persona responsable de la alimentación, las participantes confirmaron que estas tareas recaen principalmente en mujeres de su hogar: madres, hijas o tías. Como comentó una estudiante: *“En pandemia ayudé a mi mamá cuando ya no podía; ahora cocinamos más en casa, hacemos comida hervida o al vapor”*. También subrayaron que los hombres suelen encargarse de la compra de alimentos, mientras las mujeres asumen la preparación, conservación y gestión de los alimentos en el hogar.

En cuanto a la compañía al comer, se destacó la preferencia por compartir los alimentos en familia, lo que refuerza los vínculos afectivos y convierte el acto alimentario en un espacio de convivencia social. Una participante expresó: *“Prefiero comer en familia porque todos nos sentamos a la mesa y después convivimos un rato”*. Las jóvenes estudiantes refieren que fue en los primeros meses de confinamiento por pandemia que notaron aumento de peso y un incremento en el consumo de alimentos ultraprocesados; sin embargo, al tomar consciencia de la situación y al abordar la temática sobre alimentación modificaron sus hábitos alimentarios, reduciendo el consumo de refrescos, grasas y alimentos con alto contenido calórico para aumentar el consumo de agua natural, frutas y verduras locales.

Los resultados confirman la vigencia del papel central de la familia en la configuración de los hábitos alimentarios, así como la persistencia de desigualdades de género en la distribución del trabajo doméstico. Al mismo tiempo, reflejan una incipiente conciencia transformadora entre las jóvenes participantes, quienes comienzan a cuestionar los roles tradicionales y a incorporar prácticas alimentarias más saludables y sostenibles. Estos hallazgos se alinean con la intención central del artículo al mostrar cómo las prácticas alimentarias, los cuidados y los roles de género no son estáticos, sino que se negocian, se transforman y se resignifican en contextos de cambio. De este modo, se ofrece una contribución para comprender las realidades sociales de una población invisibilizada también en la literatura científica.

DISCUSIÓN

Se tienen dos categorías que a lo largo del hilo discursivo serán mencionados para comparar los hallazgos en la literatura con los datos empíricos encontrados en este estudio, las categorías son:

1. Hábitos alimentarios
2. Roles de género

Dentro de la construcción de los hábitos alimentarios es a partir de que el individuo alcanza la adolescencia, el papel de la familia pierde relevancia y es el grupo de amigos y las referencias sociales los que se convierten en elementos clave en la dieta del adolescente (Hernández, 2014). Reforzando este punto, Morata *et al.* (2020) señalan que la modernización y el estilo de vida universitario han generado cambios significativos en los hábitos alimentarios, incluyendo mayor consumo de alimentos ultraprocesados y menor influencia familiar directa. De acuerdo con Dahl *et al.*, (2024) la evidencia reciente subraya que el ambiente alimentario universitario es el factor que modifica la calidad de la dieta en adultos jóvenes: los campus operan como microciudades donde la oferta disponible, los puntos de venta y la arquitectura de elección condicionan compras y consumos.

Jiménez-Carrasco *et al.*, (2025) describen un sistema interdependiente en el que confluyen tres dimensiones: una diversidad alimentaria individual limitada, un entorno universitario con alta disponibilidad de opciones ultraprocesadas y hábitos condicionados por restricciones de tiempo y presupuesto. Esta configuración no es aleatoria, opera como un mecanismo estructural que desplaza alimentos de mayor densidad nutricional y favorece patrones de consumo monótonos y de menor calidad. Sin embargo, en este estudio se encontró que es la familia la que influye directamente en la alimentación de las jóvenes estudiantes y que a su vez incide en las preferencias de comer en casa y en familia.

Lo anterior, coincide con FAO, (2015) donde se menciona que en la configuración de los hábitos alimentarios intervienen tres factores principales: el núcleo familiar, la escuela o centro educativo y la publicidad ejercida por los medios de comunicación. En este trabajo quedó en evidencia el rol fundamental que tiene la familia en la alimentación de las estudiantes debido a diversos factores entre los que se consideran: la pandemia por COVID-19 debido al confinamiento en sus hogares, al manejo de las medidas sanitarias que incluían al principio y en el estadio intermedio de la pandemia un mayor consumo de frutas y verduras locales, frecuencia por cocinar en casa, al incremento de productos de la canasta básica; lo cual modificó los criterios de selección, preparación y compra de alimentos optando por productos más económicos y por el uso racional de productos como aceites y enlatados.

De acuerdo con Aguilar *et al.*, (2013) los roles de género se manifiestan en expectativas diferenciadas: los hombres asociados al trabajo productivo y las mujeres al cuidado y la reproducción social. Malaver-Fonseca (2023) señala que las mujeres y niñas son responsables del 75% del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado específicamente en América Latina donde las brechas de género prevalecen aún con niveles más altos de estudios por parte de las mujeres y con su inclusión al mercado laboral.

Existen estudios donde se ha señalado que en las comunidades rurales mexicanas persisten estructuras patriarcales que legitiman la figura masculina como jefe de familia y principal tomador de decisiones. Martínez Salgado y Ferraris (2021) señalan que “la figura masculina es reconocida como el principal sostén económico y jefe de familia, mientras que las mujeres son relegadas a tareas domésticas y de cuidado” (p. 183). Esta jerarquía se reproduce en la organización familiar y limita la autonomía femenina. Amador-Sierra *et al.* (2025) realizaron una revisión sistemática sobre género y ruralidad en América Latina, concluyendo que “las dinámicas de género influyen en la configuración de los paisajes rurales, donde la masculinidad se asocia con poder y

control territorial, mientras que la feminidad se vincula con roles secundarios en el ámbito privado” (p. 20).

Por su parte, con base en la evidencia empírica se encontró que al interior de los hogares de las jóvenes se muestra una jerarquía proveniente de estructuras socioculturales que priorizan a la figura masculina sobre la femenina. Estos constructos están marcados en estas zonas rurales, donde la figura masculina representa el rol prioritario dejando a las mujeres en segundo término en el ámbito privado. Sin embargo, las jóvenes refieren que debe existir la repartición equitativa de actividades domésticas pues ellas también trabajan, se observó mayor apertura al cambio de estos paradigmas de tradición patriarcal.

Da Mota., *et al.*, (2021) mencionan que el aislamiento social afectó la ingesta dietética de los estudiantes universitarios, con adhesión a alimentos procesados y ultraprocesados favoreciendo la aparición de sobrepeso y obesidad; en este sentido las jóvenes estudiantes refieren que fue en los primeros meses de confinamiento por pandemia que notaron aumento de peso y un incremento en el consumo de alimentos ultraprocesados; sin embargo, al tomar consciencia de la situación y al abordar la temática sobre alimentación modificaron sus hábitos alimentarios, reduciendo el consumo de refrescos, grasas y alimentos con alto contenido calórico para aumentar el consumo de agua natural, frutas y verduras locales.

Los hallazgos de este estudio cualitativo permiten relacionarlos con otras investigaciones. A diferencia de lo señalado en la literatura sobre adolescencia y juventud, donde los pares y los medios cobran mayor influencia en la alimentación, en este caso la familia continúa desempeñando un papel central en las decisiones alimentarias, en las prácticas cotidianas y en la preferencia por comer en compañía dentro del hogar. El estudio también evidenció transformaciones en los hábitos alimentarios: las jóvenes identificaron un aumento en el consumo de alimentos locales, frutas y verduras, junto con la reducción de ultraprocesados y bebidas azucaradas. Estos cambios se mantuvieron en gran medida tras el regreso a la presencialidad.

De acuerdo con autores con Sandoval (2021) la pandemia por COVID-19 modificó la manera de la elección de alimentos: al inicio existió una preferencia hacia alimentos perecederos, pero posteriormente con el fin de salvaguardar la salud y mejorar la inmunidad se optó por alimentos frescos y locales. Para Curiel (2022) en las comunidades rurales de Oaxaca, se consolidaron prácticas alimentarias más saludables vinculadas con la resiliencia comunitaria y el aprovechamiento de recursos locales. En cuanto a estudiantes universitarias rurales se destaca que el confinamiento impulsó una mayor participación en la preparación de alimentos y una conciencia transformadora hacia el consumo productos locales y preparaciones caseras (Alvarado-Rodríguez & Rodríguez-Barraza, 2025).

Por otro lado, los discursos sobre roles de género muestran un tránsito hacia modelos más igualitarios: aunque persisten jerarquías tradicionales, muchas participantes defienden la corresponsabilidad en las tareas domésticas, cuestionando los estereotipos de género. Si bien, de acuerdo con Gil-Romo y Diez-Urdanivia (2007), las mujeres han sido tradicionalmente el centro de atención en gran parte de los estudios y programas relacionados con la alimentación y la nutrición en México, especialmente en etapas como el embarazo y la lactancia, este enfoque evidencia un sesgo que reduce la salud femenina únicamente al ámbito reproductivo. Tal limitación invisibiliza otras dimensiones de la salud y del papel de las mujeres en los procesos alimentarios. En este sentido, se vuelve imprescindible asumir una perspectiva de género en las acciones de investigación alimentaria y nutricia, lo cual implica considerar tanto a mujeres como a hombres, así como las formas de relación que se establecen entre ellos en los distintos contextos socioculturales.

Se resalta la necesidad de políticas públicas que fortalezcan aún más la equidad de género, promuevan la seguridad alimentaria y reconozcan la relevancia de las mujeres rurales, un grupo históricamente invisibilizado en la investigación. Asimismo, evidencian que la pandemia por COVID-19 actuó como catalizador de cambios positivos en la alimentación, reforzando la sostenibilidad.

CONCLUSIONES

Este estudio evidenció que, tras los primeros meses de confinamiento obligatorio, los hábitos alimentarios de las estudiantes rurales mostraron mejoras que, en su mayoría, se mantuvieron durante el regreso a las actividades presenciales. La familia representa un pilar fundamental en la alimentación de las jóvenes, consolidando su influencia no solo en las decisiones alimentarias, sino también en la forma en que se perciben y ejercen los roles de género en el ámbito doméstico.

Analizar estas interacciones resulta útil para comprender cómo la alimentación, los cuidados y las tareas domésticas se configuran socialmente. La pandemia abrió oportunidades para promover cambios hacia una distribución más equitativa de las responsabilidades en el hogar, así como para fomentar prácticas alimentarias saludables y sostenibles. La implementación de estrategias con enfoque en las personas podría superar los esquemas tradicionales de género, ampliando las oportunidades de las mujeres y redistribuyendo de manera más justa el trabajo relacionado con los alimentos.

Este trabajo ofrece hallazgos vigentes que trascienden la pandemia y que proporcionan una base para abordar la alimentación, las desigualdades de género en la familia y el hogar. Las participantes representan un grupo particularmente vulnerable debido a la combinación de factores estructurales, económicos, sociales y culturales que limitan sus oportunidades y acceso a recursos, situación que también ha contribuido a su invisibilización en los estudios académicos.

Bibliografía

Aguilar Montes de Oca, YP, Valdez Medina, JL, González-Arratia López-Fuentes, NI, & González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 207-224.

- Aguilar, P. L. (2011). La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. *Revista Katálisis* 14, 126-133.
- Albito, T. M. (2015). Hábitos alimenticios y su influencia en el estado nutricional de los adolescentes del bachillerato del colegio Diez de Noviembre, de la Parroquia Los Encuentros, en el año 2014 (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Loja, Sede Zamora. Zamora, Ecuador.
- Alvarado-Rodríguez, O. L., & Rodríguez-Barraza, A. (2025). Transformaciones alimentarias en relación al género: reflexiones etnográficas de la pandemia en zonas rurales. *Clío. Revista De Historia, Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico*, (10), 143-165. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14966419>
- Álvarez AL. Aguaded R. MJ & Ezquerro C. M. (2014). “La alimentación familiar. Influencia en el desarrollo y mantenimiento en los trastornos de la conducta alimentaria”. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6250752>
- Amador-Sierra, J., Custodio-González, C. A., Serrano-Flores, M. E., & Pérez-Verdín, G. (2025). Intersección de género y paisajes rurales en América Latina: una revisión sistemática y bibliométrica. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 22(3). <https://doi.org/10.22231/asdy.v22i3.1736>
- Babilonia, J. (2014). *La nueva ruralidad en América Latina: enfoques y perspectivas*. Editorial Universidad Nacional.
- Carrasco, N. (2007). “Desarrollos de la antropología de la alimentación en América Latina: hacia el estudio de los problemas alimentarios contemporáneos”. *Revista de Estudios Sociales*. 15(30), 80-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572007000200003&lng=es&tlng=es
- Chant, S. (2003). Nuevas contribuciones al análisis de la pobreza: desafíos metodológicos y conceptuales para entender la pobreza desde una perspectiva de género. *Unidad Mujer y Desarrollo*, CEPAL.

- Charya AS, Prakash A, Saxena P, Nigam “A. Sampling: Why and how of it.” (2013). *Indian Journal of Medical Specialties*. https://www.researchgate.net/publication/256446902_Sampling_Why_and_How_of_it_Anita_S_Acharya_Anupam_Prakash_Pikee_Saxena_Aruna_Nigam
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Cuidados y Chile: CEPAL. (2020). p. 154. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/>
- Comisión Interamericana de Mujeres.(CIM). (2020). “COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados”. *CJP*;6(15):97-107.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2024: Veracruz. Ciudad de México: CONEVAL. <https://www.coneval.org.mx>
- Crespo Garay, C. (2022). “Las cinco pandemias más letales de la historia de la humanidad. Historia: National Geographic”. <https://www.nationalgeographic.es/historia/2020/11/cinco-pandemias-mas-letales-de-historia-de-humanidad>
- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). “Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches”. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Curiel, J. (2022). Transformaciones en los hábitos alimenticios post-COVID en comunidades rurales. *Revista de Salud Pública*, 24(3), 45–60. https://www.academia.edu/104896017/Comer_en_tiempos_de_COVID_19_Un_an%C3%A1lisis_al_consumo_en_redes_agroalimentarias_alternativas_en_la_ciudad_de_Oaxaca_M%C3%A9xico?sm=b&rhid=37649262385
- Da Mota, S. Jerusa. Milagres, M. P. Silva dos Santos, C. Marinho B, J. Rocha Lima, E. Pereira, M. (2021). “Dietary intake of university students during COVID-19 social distancing in the Northeast of Brazil and associated factors”. *Appetite*.162. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33617933/>

- Dahl, A. A., Ademu, L., Fandetti, S. y Harris, R. (2024). University Food Environment Assessment Methods and Their Implications: Protocol for a Systematic Review. JMIR Research Protocols, 13. doi:10.2196/54955
- De Garine, I. (2016). *Antropología de la alimentación*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- De Grammont, H. C. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(4), 21–45.
- Díaz, M. E. (2011). “Antropología de la alimentación o Antropología de la Nutrición”. CATAURO. *Revista Cubana de Antropología*. Año 12. (23): 13-28. https://www.researchgate.net/publication/262103920_Antropologia_de_la_alimentacion_o_antropologia_de_la_Nutricion
- Espeitx E., G. M. (1999). “La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología: posibilidades y limitaciones”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. (19): 137-152
- EURINNOVA. (2024). <https://www.euroinnova.com/blog/latam/ques-el-entorno-familiar#:~:text=El%20entorno%20familiar%20es%20el,%2C%20t%C3%ADos%2C%20primos%2C%20etc.>
- FAO (Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación). (2025). Género. <https://www.fao.org/gender/learning-center/thematic-areas/gender-and-food-security-and-nutrition/1/es#:~:text=En%20comparaci%C3%B3n%20con%20los%20hombres,tener%20sobrepeso%20o%20sufrir%20obesidad.>
- García Cardona, M., Pardío López, J., Arroyo Acevedo, P., & Fernández García, V. (2008). “Dinámica familiar y su relación con hábitos alimentarios. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas”, XIV(27), 9-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2703893>
- Gómez, A S. Vázquez G, V y Montes E, M. (2005). “La alimentación en México: enfoques y visión a futuro”. *Revista de Estudios Sociales*. 13 (25). 9-34.
- Gracia A, M. (2009). “¿Qué hay para comer? Alimentación cotidiana,

- trabajo doméstico y relaciones de género”. *Caderno Espaço Feminino*. 21:1. <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/3695/2709>
- Gracia A, M. (2014). “Alimentación, trabajo y género. De cocinas, cocineras y otras tareas domésticas”. *Panorama Social*. 19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6371325>
- Gutiérrez-Hernández, Guadalupe Mena, & Cruz-Ocaña, Luis Ernesto. (2021). “Prácticas alimentarias y vida cotidiana de mujeres en Tuxtla Gutiérrez: caso Banco de Alimentos de México”. *Estudios sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, 31(58), e211137. <https://doi.org/10.24836/es.v31i58.1137>
- Harris, M. (1989). *Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura*. Alianza Editorial.
- Hernández C, P.A.P. (2014). “Hábitos alimentarios en universitarios de primer y cuarto año de las carreras del área de la Salud, en la Universidad del Desarrollo”. Tesis de Licenciatura en Nutrición y Dietética.
- Jiménez-Carrasco, J. S., Segura-Salazar, C. M., & Chávez-Arellano, M. E. (2025). Diversidad y hábitos alimentarios en estudiantes universitarios: influencias socioeconómicas y disponibilidad de alimentos. *Estudios Sociales*, 35(66). <https://doi.org/10.24836/es.v35i66.1628>
- Landaeta-Díaz, L. y González-Medina, G. (2020). “Proyecto multicéntrico ansiedad, anhedonia y patrón de consumo de alimentos durante la cuarentena por COVID-19. Universidad de las Américas, Santiago. DOI: 10.1016/j.appet.2021.105259
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Mitológicas. Lo crudo y lo cocido*. París.
- López-Espinoza, Antonio, Martínez M, AG. Aguilera C, VG, De la Torre-Ibarra, C. Cárdenas-Villalvazo, A. Valdés M, E. Macías M, A. Santoyo T, F. & Barragán C, MC. (2011). “Género, Interacción Social y Consumo de Alimento: El Efecto Eva”. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 2(1), 10-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-15232011000100002&lng=es&tlng=es.

- Lorge, B. (1996). "The implications of female household headship for food consumption and nutritional status in the Dominican Republic". *World Development*, 24, 113-128. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0305750X9500122S>
- Malaver-Fonseca Luisa Fernanda, Serrano-Cárdenas Lizeth Fernanda y Castro-Silva Hugo Fernando. (2021). "La pandemia COVID-19 y el rol de las mujeres en la economía". *Estudios Gerenciales*, 37(158), 153-163. Epub March 19. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.158.4458>
- Martínez Salgado, M., & Ferraris, S. (2021). Género y trabajo. El sostenimiento económico de los hogares en México. *Revista Latinoamericana de Población*, 15(28), 179-204. <https://doi.org/10.31406/relap2021.v15.i1.n28.7>
- Mennel, S.; Murcott, A.; Van Otterloo, A. (1992). "The Sociology of Food. Eating, diet and culture". Londres. https://www.academia.edu/43277709/Sociology_of_Food_Eating_Diet_and_Culture
- Moghadam, V. M. (1997). The feminization of poverty: Notes on a concept and trend. *Women's Studies International Forum*, 20(2), 221-233
- Morata, M. P., González-Santana, R. A., Blesa, J., Frígola, A., & Esteve, M. J. (2020). Estudio de los hábitos y generación de desperdicios alimentarios de jóvenes estudiantes universitarios. *Nutrición Hospitalaria*, 37(2). <http://dx.doi.org/10.20960/nh.02833>
- Noble, H. & Mitchell, G. (2016). "What is grounded theory?" *Evidence-Based Nursing*, 19(2), 1-3. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2016-102306>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU Mujeres). (2015). "Trabajo doméstico y cuidados no remunerado". <https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documentos/Publicaciones/2016/TRABAJO%20DOME%CC%81STICO%20Serie%20Transformar%20nuestro%20mundo.pdf>
- Patton, MQ. (2015). "Qualitative Evaluation and Research Methods". Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez Gil, S. E. y Díez-Urdanivia, S. (2007). "Estudios sobre alimentación y nutrición en México: una mirada a través del género". *Salud*

- Pública de México*, 49(6), 445-453. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342007000600012&lng=es&tlng=es
- Pérez S. MA. (2009). "La historia de la historia de la alimentación". *Chronica Nova*, 35, 105-162. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3203780.pdf>
- Pottier, J. (1999). "Anthropology of food, the social dynamics of food security". Cambridge, Polyti Press.
- Ravera, F., Scheidel, A., Gamboa, G., Serrano, T., Mingorría, S., Cabello, V & Ariza, P. (2014). Pathways of rural change: An integrated assessment of metabolic patterns in emerging ruralities. *Environment, Development and Sustainability*, 16(4), 811-820. <https://doi.org/10.1007/s10668-014-9534-9>
- Reyes Díaz, R. A., Yépez Arias, K. R., Cruz Lara, N. M., del Roció Sánchez, R., Morales Barradas, N., & Fonseca León, E. (2023). "Covid-19 y su impacto en hábitos de consumo alimentario en estudiantes universitarios del estado de Veracruz". *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5509-5521. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4843
- Rodríguez-Gómez, K. (2012). ¿Existe feminización de la pobreza en México? Evidencia a partir de un cambio del modelo unitario al modelo colectivo de hogar. *Papeles de Población*, 18(72), 1-28.
- Sandoval Bosch, E. (2021). "Influencia de la pandemia por COVID-19 en la alimentación". *Boletín sobre COVID*. 2 (14). 3-6. <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/COVID-19-No.14-03-Influencia-de-la-pandemia-por-COVID-19-en-la-alimentacion.pdf>
- Sanz Porras, J. (2008). "Aportaciones de la sociología al estudio de la nutrición humana: una perspectiva científica emergente en España". *Nutrición Hospitalaria*, 23 (6), pp. 531-535. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112008000800002&lng=es&tlng=es.
- Saucedo, G. (2011). "La Antropología alimentaria y nutricional". En: Barragán, A. y González, L. (Comp.) *La complejidad de la*

- antropología física*: Tomo II (pp. 393-425). Instituto Nacional de Antropología e Historia. México. <https://www.enah.edu.mx/publicaciones/documentos/89.pdf>
- United Nations Food and Agriculture Organization. (FAO). "Avoid a food crisis in the face of COVID-19: Urgent actions against hunger". (2020). <https://www.fao.org/2019-ncov/q-and-a/impact-on-food-and-agriculture/en>
- Veillon, D. Saldías, S. Saba, N. Halabí, V. Urrutia, C.N. & Carías, D. (2023). "Hábitos alimentarios asociados a la emergencia sanitaria Covid-19 en adultos chilenos". *Archivos latinoamericanos de nutrición*. 73 (4). <https://doi.org/10.37527/2023.73.4.002>
- Vizcarra Bordi, I. (2008). Entre las desigualdades de género: un lugar para las mujeres pobres en la seguridad alimentaria y el combate al hambre. *Argumentos*, 21(57), 141-149. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Zenteno L, Cecilia & Zúñiga E. Marianela. (2018). "Las prácticas alimentarias en manos de las mujeres. Rol o derechos?" Conference: Third International Conference. Agriculture and Food in an Urbanizing Society At: Porto Alegre, Brazil. https://www.researchgate.net/publication/341639036_Las_practicas_alimentarias_en_manos_de_las_mujeres_Rol_o_derechos

RECICLAJE EN LA COLONIA SAN JOSÉ RÍO VERDE EN GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO. UNA ACTIVIDAD ECONÓMICA SUSTENTABLE

DOI: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7650>

Recibido: 08/11/2025

Aceptado: 09/01/2026

CORAL BERENICE MARTÍNEZ PANTOJA¹

Resumen:

Este artículo tiene como finalidad analizar la experiencia de varias familias de la colonia San José Río Verde, ubicada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, respecto a la dinámica del trabajo y el reciclaje. Para lograr el objetivo señalado, se retoman varias investigaciones provenientes de las áreas de economía, política de la basura y reciclaje con la finalidad de comparar los postulados y conceptos ahí expuestos con la situación de los colonos de San José Río Verde. Por otro lado, la metodología empleada en este trabajo es la estadística cuantitativa en cuanto a las ganancias sociales, monetarias y ambientales de la comunidad estudiada obtenidas a partir del instrumento de la entrevista. Tras el análisis se advirtió que los recolectores de la colonia San José Río Verde realizan una consistente recolección de materiales como PET, plástico, metal y cartón con la finalidad de contribuir a la mejora de su medio ambiente, lo cual se refleja en el objetivo número 12 de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 presentada por la

1. Estudió Gestión y Economía Ambiental en la Universidad de Guadalajara. Actualmente es estudiante de sociología de la misma universidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8031-1540>

ONU, pero también con intenciones económicas para el mejoramiento de su situación económica.

Palabras clave: reciclaje, economía política, economía circular, San José Río Verde.

Abstract:

This article aims to analyze the experience of some families in the San José Río Verde neighborhood, located in the city of Guadalajara, Jalisco, regarding to their dynamics of work and recycling. In order to achieve the objective, several research studies from the areas of economics, garbage policy and recycling are used in order to compare the postulates and the concepts established therein with the situation of the settlers of San José Río Verde. On the other hand, the methodology used in this work is quantitative statistics, this in terms of the social, monetary and environmental gains of the community studied obtained from the interview instrument. After the analysis it was noticed that the collectors of the San José Río Verde neighborhood make a consistent collection of materials such as PET, plastic, metal and cardboard, this in order to contribute to the improvement of their environment, which is reflected in the objective number 12 of Sustainable Development of the 2030 agenda presented by the UN, but also with economic intentions, for the improvement of their economic situation.

Keywords: Recycling, Political Economy, Circular Economy, San José Río Verde.

Introducción

El medio ambiente es un conjunto de componentes biológicos, físicos y químicos naturales, los cuales están ligados a la vida del ser humano, pues estos proporcionan las condiciones idóneas para el desarrollo de la especie. La relevancia del medio ambiente recae en la importancia de su conservación, pues, pese a que los recursos perduren hasta el día

de hoy desde hace siglos, las condiciones actuales demuestran que estos pueden ser finitos, prueba de ello son los desastres naturales, los cambios de temperatura, las sequías, así como la extinción de especies.

Entre los varios factores que causan un deterioro en la atmósfera, se encuentra la contaminación. Esta, además del despojo de residuos en masa en ubicaciones no adecuadas, se subdivide en diversos tipos: contaminación atmosférica, es decir, del aire, (combustibles fósiles, incendios, quema de basuras, gases provenientes de fábricas y agricultura y ganadería intensiva); contaminación hídrica, del agua, (plaguicidas y vertidos industriales); contaminación acústica (ruido excesivo); contaminación lumínica (luces artificiales); contaminación visual (vallas publicitarias); contaminación térmica (aumento de temperatura) y contaminación del suelo (sustancias nocivas, elementos ajenos a este). Este trabajo se enfoca en este último.

El reciclaje surge con el propósito de reparar y prevenir el desgaste en el medio ambiente a causa de la contaminación por desechos. El reciclaje es un proceso de recolección, separación y transformación de materiales aparentemente basura que podrías ser aprovechados nuevamente para generar un nuevo producto. El impacto del reciclaje, es decir, el reúso de los residuos, en la ciudad de Guadalajara se ha analizado desde los años setenta (Cervantes y Palacios, 2012), destacando las siguientes características generales:

- a) *Sobre el origen y las particularidades sociales y económicas, así como del entorno de los recolectores.* Los recolectores de materiales en Guadalajara, Jalisco, son, en mayoría, hombres provenientes de zonas agrarias con instrucción de nivel básico y presentan un rango de edad entre los 30 y los 60 años de edad. Los pepenadores generan ganancias económicas pequeñas a través del comercio de sus recolecciones, con la finalidad de solventar necesidades básicas.
- b) *Sobre la jornada laboral de la niñez.* La recolección de materiales también se presenta en las infancias, pues el trabajo de los peque-

ños se integra al *ingreso familiar*, no acatando así, la prohibición del trabajo en la niñez.

- c) *Sobre los contextos de existencia y laboral.* Los pepenadores viven en zonas con una tasa de pobreza alta, dentro de casas pequeñas edificadas con materiales débiles, tales como plástico, cartón, madera, sin infraestructura ni apoyos por parte del gobierno. Por otra parte, su ambiente laboral no es más favorable, pues trabajan en condiciones que atentan contra la salubridad y la integridad física del individuo.
- d) *Sobre la distribución.* Los tiraderos son regidos por quien tiene contactos con el gobierno o a con algún sindicato afín al partido en turno. Algunos otros también pueden ser dirigidos por colectivos (Cervantes, J. y Palacios, L., 2012, p. 1).

El mantenimiento del medio ambiente no sólo proporciona beneficios ambientales, sino que también expone beneficios sociales y económicos, ambos necesarios para el mantenimiento de la vida humana. El reciclaje es un ejemplo de lo anterior, pues este contribuye a la sostenibilidad económica de diversas maneras: ahorro en gasolina al viajar en bicicleta, menos producción de materia prima para algunos productos, así como con la venta de dichos materiales. Un ejemplo de lo anterior es la colonia San José Río Verde.

En la colonia San José Río Verde, ubicada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, la gestión de residuos comienza desde que se pepenan diversos materiales tales como papel, PET, vidrio y ropa de segunda mano entre cajas, los cuales se reciclan con dos objetivos diferentes: vender o regalar. En este estudio se analizan cinco familias, de las cuales sólo una realizaba la donación del reciclaje, mientras que cuatro venden los objetos recolectados. El dinero obtenido por aquellas familias que deciden vender su colecta representa una ventaja considerable tanto para los pepenadores a nivel económico, como para el planeta a nivel sustentable, dando pie a la economía sustentable. La base teórica de este artículo en la *economía política de la basura*, la cual tiene

como concepto principal el *desarrollo sustentable*, definido como una situación en la que el adelanto sostenible causa el bienestar ecológico y económico, es decir una mayor riqueza social y una protección del medio ambiente (ONU, 2017). Entre los principales documentos que han constituido un marco normativo y conceptual alrededor de la economía política de la basura, y, concretamente, alrededor del llamado desarrollo sostenible se encuentran:

- Agenda de Calidad de Vida de Flujo de agua de 1992, en el año que se firmó el tratado y posteriores (Programa de Residuos de los Hogares Urbanos).
- Plan de Johannesburgo (2002): plantea medidas para evadir la contaminación por residuos rígidos urbanos a favor de la conservación del ecosistema y el desarrollo sustentable.
- ODS 2030, punto número 12: propone un consumo y producción sostenible sostenibles (ONU, 2023).
- Adopción de Flujo de Río de Janeiro +20: planea un consumo y producción sustentables y sostenibles (ONU, 2023).
- Ley de Administración Integral de Residuos en Guadalajara Ambiente, P. F. D. P. A. (s. f.): indica la división correcta del reciclaje y la adopción de sanciones (Gobierno de México, 2023).
- Ley General de Prevención de Residuos Federal de México: advierte la división idónea del reciclaje y propone la adopción de sancione (Gobierno de México, 2023).
- NAE (Norma Ambiental Estatal de Jalisco), SEMADES 077/2008 Jalisco: ejemplifica la división correcta del reciclaje y adopta sanciones (Gobierno de Jalisco, 2008).
- AGENDA 2030: Esta fue la agenda en la que se derivaron los objetivos de una cumbre celebrada por la ONU para poner en acción las áreas de la tierra de prioridad para no agotar nuestros recursos naturales (ONU, 2023).
- Norma ISO 14001: es la norma ambiental que se utiliza para regular aire, el agua y el suelo de residuos (tanto industrial como

general), así como para medir el impacto ambiental de las empresas (ISO, 2015).

- Ley General Ambiental del Equilibrio Ecológico y Protección Ambiental: esta ley es la que rige de manera general en materia ambiental 2023 (Gobierno de México, 2023).
- La Constitución Mexicana: en esta hay artículos donde menciona la conservación del medio ambiente (Gobierno de México, 2023).
- La ley del Trabajo: considera las condiciones ideales para el trabajador (Gobierno de México, 2023).

Así pues, a partir de estos documentos, se comprende que el reciclaje es objeto principal de acción desde la intervención de ONGs (Organizaciones No Gubernamentales) o desde la ejecución de proyectos gubernamentales. No obstante, esto sólo ocurre en las ciudades, lo anterior no se aplica en las zonas periféricas, por lo cual la comunidad de San José Río Verde ha tenido que actuar por iniciativa propia, esto al advertir un beneficio económico. Además, de acuerdo con Bermúdez, Castillo y Terán (2013), las normas y creencias hacia los valores medioambientales influyen dentro de las costumbres de la comunidad sólo si ellos están dispuestos a cambiar su estilo de vida para no dañar el ecosistema. Con este estudio, los autores quieren comprobar si tales actitudes dañan o propician un impacto positivo, tal como el reciclaje, de la comunidad.

Así pues, amparados en la ética, los colonos se animan a cambiar sus prácticas ecológicas, a fin de ser una comunidad que practica el reciclaje como actividad, que influye en el proceso de cambios dentro de un sistema comunitario, ya sea total o con cambios en pro de la conservación del paisaje. Bermúdez, Castillo y Terán (2013) también señalan que, si bien al momento de dar clases, el comportamiento frente al medio ambiente se ha vuelto un proceso de metodología con cambios radicales en la conservación que, además, por las condiciones sociales de la región, se ha propuesto dentro de una política; sin embargo, no

se ha llevado a cabo como esperaban los expertos de dicho material social, esto por falta de una cultura del reciclaje.

Por otra parte, la economía circular del producto da pie a un alza de precios. Uno de los productos más comercializados en la economía circular es el hierro, pues existe una mayor compraventa del elemento. Con su fabricación, ya sea de primera línea o de segunda mano, el producto nacional debe tener reservas para que exista una demanda del producto y para su servicio de venta. Por otra parte, según los indicadores medioambientales, debido a la elaboración del elemento, se experimenta un incremento de emisiones que dañan la biosfera mediante compuestos líquidos llenos de lixiviados en los basureros o en los vertederos. Los autores Millán, Olaya y Sánchez (2015) sostienen que la producción de aluminio tiene un gran impacto nocivo por la acumulación, además de emplear una gran cantidad de hierro, material con el que se produce, el cual tiene un índice alto de contaminación en el agua.

Dada la utilización del elemento hierro, la economía circular internacional tiene ventajas sobre todo sobre las economías que no hacen el reciclaje dentro de los tres espacios donde es posible realizar la separación de los elementos, es decir, en los hogares, el desencadenado por los servicios y los desechos de fábricas. Un ejemplo de economía circular exitosa se presenta en Bogotá, Colombia, donde los recicladores son los encargados de hacer todo el proceso para que no exista una caída del mismo producto dentro de la economía creando así una desventaja con el mercado internacional. Bogotá se encargó de crear una organización como principal actividad económica, la cual se desempeña nacionalmente y que presenta ventajas competitivas dentro del mercado internacional (Castell y Cosín, 2012, p. 27).

Por otro lado, es necesario mencionar el papel de la enseñanza y la instrucción para el progreso razonable y para el nacimiento internacional en tiempos modernos. El desarrollo de las ciudades contemporáneas ha dado lugar a progresivas permutas monetarias a nivel mundial, escoltadas por corrientes de cambio en todos los países, tanto en un grado originario, así como en un grado interna-

cional. La pesquisa declara a la globalización como un deterioro a nivel didáctico debida a los hábitos. Todavía, al instaurar y proteger diferencias administrativas, financieras y naturales a nivel gubernamental, originario y mundial, la globalización se traslada corrientemente por escaños de agotamiento del ecosistema que colocan en riesgo a las futuras generaciones.

La adolescencia se encuentra impregnada por las sociedades contemporáneas de la indagación; sin embargo, estas no tienen un claro conocimiento de las dificultades inherentes a esta. Se evidencia una inexperiencia en cuanto a los riesgos financieros tanto locales como a nivel de economía mundial, esto al conservar procedimientos particulares y grupales que no brindan atención a dichas dificultades.

A continuación, se observa cuáles son los objetivos y la metodología de la enseñanza para el progreso razonable. Es importante señalar que estas pueden ayudar a mejorar los conocimientos de los adolescentes y a mejorar sus habilidades en cuanto a fines económicos y de bienestar. Dos instrumentos referentes para el progreso llevadero y la enseñanza para la procedencia con la ONU y la UNESCO. Por una parte, la ONU ha nombrado al periodo de 2005 a 2014 como la Período de la Formación para el Adelanto Razonable (DESD). Por su parte, la UNESCO, a este mismo periodo de años, le ha dado el nombre de Fundación de la Enseñanza para el Adelanto Llevadero (UNESCO, 2005). Castells (2009) menciona que, dentro de estas brillantes clases, se contuvo a los desempleados, a los sin techo, incluyendo a los niños, las poblaciones que viven de hospedajes y rentas, a la población que habita en casas momentáneas, así como a los inquilinos ilegales en casas de alquiler o robadas de fincas de impuesto. Los grupos indigentes hicieron cara a los riesgos al formar su propio emprendimiento a partir del tiradero en los hogares. Lo bienes obtenidos eran en mayoría comida ropa, basura dura, cartones y periódicos, es decir, basura orgánica. Estos grupos, brotaron sin sugerencias de expertos, sin intervención de proyectos ambientales. Sin reconocimiento, generaron muchos cambios, pues no sólo recolectaron residuos, sino

que también crearon puestos de empleo. Con el paso del tiempo, lograron poseer un registrado por la Administración Colectiva como restauradores y recicladores con ética ambiental. Castells (2009) menciona que esta nueva subcategoría laboral es menospreciada por la sociedad debido al tipo de tarea que desarrollan, al riesgo sanitario a la posible contaminación.

En el 2014, un programa de la Comisión para el Ecosistema se ha transformado en una trama actual dentro de los acuerdos del gobierno de México. Su adelanto ha sido valioso puesto que concluyó dos periodos: por una parte el Acuerdo Brundtland de 1987 y por otro el de la Conferencia de Río de Janeiro sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1992. De hecho, al momento, los órdenes públicos no son aptos de obtener, de modo ordinario, un excelente servicio institucional del cuidado del entorno. Desde la agenda de la tierra y con cuidado del mismo, la manifestación de inconvenientes concretos que, además, tienen secuelas en trabas gubernamentales del ecosistema completos, ha puesto en evidencia que las direcciones originarias son ineficaces al tiempo de investigar patrimonios (ONU, 1992).

Lo anterior tiene como graves consecuencias. Por un lado, los problemas locales no son atendidos, lo que crea que la situación de los habitantes sea subestimada. Por otra parte, son tratados como exagerados y llamados *chiquillos* por querer solucionar los inconvenientes de su entorno (Venegas, 2014). Se adquiere presencia política mediante la presunción de que las administraciones municipales públicas son representantes esenciales en el trabajo de las dificultades del ecosistema. En el municipio se mantiene que la interacción, la colaboración pobladora y la fila de interconexiones son tácticas que acceden defender la comisión ambiental.

De este modo, los métodos de los grupos municipales, que son la participación y la relación, se incrementan y se vuelven destrezas fundamentales, pues logran hacer más eficaz y fuerte al servicio de los asuntos de política pública conexos con la tierra, ya que la separación confiere y aumenta la independencia y autoridad a los municipios (Mi-

llán, Olaya y Sánchez, 2015). Así pues, se realza la importancia del reciclaje, pues este reduce el impacto que la producción CO₂, es decir, de dióxido de carbono, realiza a la atmósfera. Un ejemplo de lo anterior es el caso del aluminio que, como ya se mencionó, al no haber reciclaje, el aluminio se vuelve a producir. Otro grupo de reciclaje que ha advertido un gran aporte a niveles económico y ecológico son las personas conocidas como *cartoneras*, quienes surgieron en los peores momentos de la crisis económica del país durante los años 2000 y 2001. Sin límites de edad, ni sexo, sin un horario específico, sin salario, sin días de descanso, sin vivienda propia, sin derechos ni protección social, recorren las ciudades del país (Castells, 2009, p. 4).

En Guadalajara existe una sociedad mixta entre el Estado un ente particular llamada Caabsa Eagle, la cual, desde 1994, ha controlado la recolección de los residuos sólidos urbanos y la disposición final. Esta asociación le quita el peso a la administración pública (Chavolla, 2023, p. 222). En Guadalajara, la expansión de su área metropolitana, es un ejemplo del problema social, empresarial y gubernamental que rige sobre el manejo, la recolección y el control de la basura, mismo que se replica en las demás entidades federativas (Chavolla., 2023, p. 222).

Una vez expuestos los conceptos necesarios para el análisis del desarrollo de la economía política de la basura en la colonia San José Río Verde, se exponen las condiciones, la metodología y los resultados de dicho análisis.

Según la Organización Naciones Unidas (1992), la conservación de la tierra depende de las actividades que realizan los grupos sociales, las cuales también repercuten en la calidad de vida de estos. Como ya se mencionó, una de las actividades de acción es el reciclaje. A continuación, se expone la situación ambiental y económica de la colonia San José Río Verde, así como las acciones que los afectados toman al respecto. Uno de los mayores problemas presentes en dicha colonia, es el de tener un uso limitado de los servicios de recolección de basura, el cual deriva como consecuencia en el uso de las 3R como una necesidad familiar y comunitaria ecológica, pero también económica.

En esta comunidad, cinco familias realizan reciclaje, así como cinco negocios, tanto inorgánico (cartón, papel, vidrio y PET), como orgánico (cáscaras de fruta). En la Colonia de San José Río Verde se puede considerar una forma de organización cotidiana el hecho de cuidar del medio ambiente, reutilizando la mayor cantidad posible de residuos y reduciendo el consumo, así como el hecho de hacer conciencia sobre el reciclaje. Los habitantes de la colonia son conscientes del impacto ambiental que tiene el reciclaje, pues, de no hacerse de manera cotidiana, se genera una gran cantidad de basura que no tiene un tratamiento especial, lo cual, a la larga, resulta perjudicial al acumularse en sitios de depósito final, afectando negativamente al entorno, por lo que se vuelve una necesidad el hecho de reciclar para mejorar la calidad medio ambiente. Concretamente, la comunidad ha expresado temor a que se desborde el río próximo a la colonia, el cual ya ha causado afectaciones en los flujos de aguas negras, sobre los cuales, las administraciones de los gobiernos en turno no han creado una estrategia con base en la política ecológica de actuación.

Por otra parte, el beneficio del reciclaje no recae únicamente en la mejora de la calidad de vida, sino también en un beneficio económico. Para esto, se debe cotejar la economía de la colonia San José Río Verde, pues se trata de una comunidad de escasos recursos. Con la finalidad de reducir el impacto económico que las familias de la colonia presentan, se hacen actividades de reciclaje. Algo muy significativo y que se debe resaltar, es que los habitantes de San José Río Verde, buscan llevar a cabo una buena recolección y reciclaje de residuos para conservar su entorno, apegándose así la normatividad ambiental vigente debido sobre todo a su utilidad económica; en otras palabras, el factor económico es la principal razón por la cual los habitantes de esta comunidad reciclan.

Así pues, a manera de resumen, es importante mencionar los factores que conforman el cambio a la sustentabilidad de la colonia San José Río Verde, los cuales son los siguientes:

- **Económico:** El reciclaje en esta zona debe ser provechoso para sus habitantes para que sea factible. En otras palabras, cuando las personas quieren vender sus productos recolectados en la colonia San José Río Verde, no están buscando un beneficio ecológico, sino el beneficio propio, apoyando la sostenibilidad económica del lugar.
- **Social:** El ejercicio del contribuye a reforzar los valores y la ética ambiental. No obstante, el hecho de que los individuos no parten de una ética del cuidado ambiental, sino del beneficio económico también indica que optan por una cultura consumista.
- **Ambiental:** El cotejo de si el reciclaje es una actividad sostenible en la colonia de San José Río Verde refleja una mejora en el medio ambiente de la comunidad, así como en la calidad de vida de sus habitantes.

Así pues, los tres puntos anteriores exponen los beneficios que tiene el reciclaje como actividad en tres niveles diversos en la colonia San José Río Verde. Las conductas de los colonos frente a los factores sociales, ambientales y económicos se presentan en una serie de entrevistas realizadas a estos, recuperadas en el Apéndice. En cuanto a la metodología, el presente estudio sienta sus bases en la estadística y en la aplicación de los conceptos teoría previamente analizados. Lo anterior expone el manejo de una metodología mixta. Con el objetivo de conocer el número de recicladores que emplean los conceptos expuestos en el marco teórico se realizó una serie de entrevistas de observación llevadas a cabo el cuatro de junio del 2022 a partir de las cuales se elaboró un índice de conceptos.

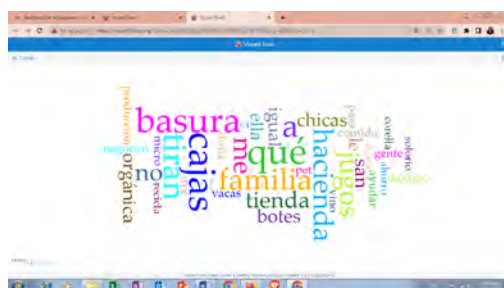
En cuanto a la muestra, los informantes se localizaron en nueve familias de la colonia San José del Río en Guadalajara, Jalisco, los cuales algunos son locatarios y otros son vecinos recolectores. Según su funcionamiento y administración, los puestos entrevistados correspondieron a cinco del sector privado y cinco de contexto informal. Los resultados obtenidos de las muestras advirtieron que las diez personas de entre 30 y 60 años de edad, significaron la muestra con una preci-

sión de 0.1 %, esto con un nivel de confianza de 92 %.

Un elemento externo que se atendió para la cobertura de la muestra seleccionada fue la disposición de las autoridades municipales, de las empresas concesionarias y de los líderes.

A continuación, se muestran los resultados gráficos de la investigación de conceptos en San José Río verde. Primeramente, se observa la frecuencia de palabras más empleadas en las entrevistas en su totalidad y, posteriormente, de manera individual, las cuales fueron obtenidas a través del programa Voyant.

Figura 1. Palabras clave en las entrevistas realizadas en San José Río Verde.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Frecuencia de palabras clave en las entrevistas realizadas en San José Río Verde.

Palabra	Definición	Repeticiones
Cajas	Cartón de diversos tamaños	6
Tiran	Acción de contaminar	7
Orgánicas	Basura reutilizable y reciclada	3
Vacas	Animales que se alimentan de basura orgánica	2
Ahorro	Sin gasto de dinero	2
Desempleado	Sin empleo	1
Solidaridad	Simpatía	1
Reciclar	Proceso de separación de basura	1

Figura 2. Comportamiento de la repetición de la palabra cajas.



Figura 3. Comportamiento de la repetición de la palabra tiran.



Finalmente, al analizar la venta de residuos en la colonia San José Río Verde, se pudo advertir que, durante el 2021, los vendedores ganaron un salario similar al salario mínimo en Jalisco. Sin embargo, los factores que posibiliten el ingreso fijo cambian durante todo el año. El precio de los productos puede variar de acuerdo al comprador. En el caso anterior, según un vendedor de chatarra en la zona del Barrio de Analco en Guadalajara, Jalisco, el comprador y el recolector deben establecer un precio juntos. Las conclusiones del estudio aquí presentado son varias. Principalmente, se observa que los habitantes de la colonia de San José Río Verde en Guadalajara, Jalisco, realizan una consistente recolección de materiales como PET, plástico, metal y cartón, siendo estos dos últimos los que más destacan en la zona. El reciclaje que realizan los colonos se re-

fleja en el objetivo número 12 de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030, lo cual contribuye al medio ambiente. No obstante, la labor de los colectores no sólo representa un avance en términos ecológicos, sino también en el ingreso económico de las familias. Lo anterior, recae en la inevitable comparativa con grandes empresas frente al deseado equilibrio entre el bienestar económico y las responsabilidades ambientales.

Si bien la iniciativa para el cambio a favor del medio ambiente debería ser sólo con objetivos ambientales, las ganancias monetarias no deben considerarse como una desventaja, sino como una oportunidad que traerá beneficios a mediano y a largo plazo, siempre y cuando se siga una metodología adecuada, que puede funcionar, incluso, como una estrategia a aplicar en otros contextos, ya sea para mejorar una economía, o para mejorar la condición del espacio.

Por otra parte, también se advierte la necesidad de una política ambiental, de iniciativa privada y pública. Así pues, se espera que los organismos gubernamentales planteen estrategias que incentiven, tanto a las empresas, como a la ciudadanía a emprender medidas ecológicas. Las regulaciones establecidas por la ONU frente a grandes empresas para el cuidado ambiental, son un ejemplo de que establecer medidas similares a nivel estatal serían precisas para lograr un buen mantenimiento ecológico. Los múltiples gobiernos de México han establecido y firmado acuerdos medioambientales con la finalidad de tener un mejor desarrollo de esos temas; sin embargo, debido a la falta de rigor en los acuerdos generados y a la división que se genera en la toma de decisiones cuando involucra partidos políticos, no se ha logrado cumplir una estrategia que realmente genere los resultados con el potencial que podrían tener.

Tomando el ejemplo particular de Guadalajara y su área metropolitana, se puede observar que, aunque existen diversos reglamentos estatales y federales sobre esta temática que aplican una normatividad, en las colonias más marginadas se observa un notable abandono, no

hay un reciclaje adecuado en esas zonas. Lo anterior invita a pensar en cómo la ética ambiental y la sociología van de la mano, pues la sociología del medio ambiente explica que, si no hay un reciclaje que se lleve a cabo de manera correcta, las consecuencias que pueden generarse son lamentables, consistiendo en inundaciones, pérdidas económicas e, incluso, pérdidas humanas.

Es importante mencionar que las creencias e ideologías de las personas no deben influir en la definición y el desarrollo de estas normativas, sino sólo en la metodología para llevarlas a cabo. Es preciso tener en cuenta en todo momento que el uso que los seres humanos les damos a los recursos naturales conlleva a consecuencias inmediatas, pero también a mediano y largo plazo. El avance significativo en los niveles de contaminación ha provocado que en el presente exista un estado de alarma, que recalcan la importancia de generar un cambio. Las acciones que se pueden tomar al respecto son vastas, y deben ser planeadas y adecuadas a la situación para que, de esta manera, su realización sea óptima. Un ejemplo de lo anterior son las acciones de reciclaje y venta de la comunidad San José Río Verde, pues, ante la problemática de la abundancia de residuos y la precarización, los perjudicados han dado solución a ambos problemas.

La información presentada en este estudio pretende funcionar como un apoyo recopilatorio para predicciones, estudios y réplicas de este trabajo en otras comunidades en situaciones similares. Finalmente, resulta importante señalar el notable el esfuerzo que llevan a cabo vecinos de la colonia San José Río Verde respecto al reciclaje, pues su percepción del tema está ligada con que lo ejecutan también como una actividad económica, logrando así mejorar su calidad de vida ante la exposición de la contaminación provenientes de los desechos, contribuyendo, además, a la preservación del medio ambiente, pero también a su economía.

Bibliografía

- Gobierno de México. (2023). Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos. Recuperado de <https://www.gob.mx/profepa/documentos/ley-general-para-la-prevencion-y-gestion-integral-de-los-residuos-62914>
- Bermúdez, A. y Terán, M. (2013). *Relación entre valores, normas y creencias proambientales y actitudes hacia el reciclaje*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630152005>
- Castell, R. y Cosín, J. (2012). Educación y formación ocupacional: procesos de expulsión e inclusión educativa. *La sociología y los retos de la educación en la España actual: XV Conferencia de Sociología de la Educación: Granada, 7 y 8 de julio de 2011*. Granada: Editorial Germania
- Cervantes, J. y Hernández, L. (2012). El trabajo en la pepena informal en México: Nuevas realidades, nuevas desigualdades. *Estudios Demográficos y Urbanos*, pp. 95-117. Recuperado de <https://doi.org/10.24201/edu.v27i1.1406>
- Chavolla, H. (2023). ¿Quién gobierna la basura y el reciclaje? *Internaciones*, volumen 24, pp. 209-226. Recuperado de <https://doi.org/10.32870/in.vi24.7237>
- Castells, J. (2009). Hábitat, salud y derechos sociales. Cartoneros, homeless: los nuevos pobres en la ciudad. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología
- ISO. (2015). *ISO 14001:2015*. Recuperado de <https://www.iso.org/obp/ui/es/#iso:std:iso:14001:ed-3:v1:es>.
- Gobierno de México. (1992). Agenda del Agua. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/recursos_hidraulicos/docs/doc7.pdf
- Gobierno de México. (1992). Ley General de Equilibrio Ecológico y la protección al ambiente. Recuperado de <https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/agenda/DOFsr/148.pdf>

- Gobierno de México. (2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Gobierno de México. (2023). Ley del Trabajo. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lft.htm>
- Gobierno de Jalisco. (2007). Ley de Gestión Integral de los Residuos del Estado de Jalisco. Recuperado de https://info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/leyes/ley_de_gestion_integral_de_los_residuos_del_estado_de_jalisco.pdf
- Millán, F, Flórez O., Jhon J. y Sánchez, D. (2015). Reciclaje de aluminio: oportunidades de desarrollo en Bogotá, Colombia. *Gestión y Ambiente*, volumen 2 (18), pp. 135-152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169443282008>
- Venegas., B., García., M. y Sánchez., A. (2014). Gestión de residuos sólidos municipales en México. Un análisis comparativo. *Gestión ambiental*, (28), pp. 25-47
- Venegas, B. (2018). *Conflicto Socioambiental y rellenos sanitarios de la Barranca de Zapopan, Jalisco*. Carta Económica Regional
- ONU. (2017). Objetivos del Desarrollo Sustentable. Recuperado de: [//www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/](http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/)
- ONU. (2023). Agenda 2030 para un consumo y producción sostenible sostenibles
- ONU. (1992). Informe Brundtland. *Convención de Río de Janeiro de Acuerdo al Derecho Internacional*. Harlem Brundtland
- UNESCO. (2005). Fundación de la Enseñanza para el Adelanto Llevadero

Apéndice

Entrevista a personas recicladoras de la colonia San José Río Verde

Entrevista (E) 1: Doña Casia

Pregunta (P): ¿Recibe o dona residuos?

Respuesta (R): Recibe.

P: ¿Quién le dona el reciclaje?

R: Las tiendas: micro negocios, abarroteras, dulcerías.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Cajas pequeñas y grandes.

P: ¿Cuánto recicla en promedio por día?

R: Ocho cajas grandes y 6 pequeñas por día.

E2: Familia Martínez

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Dona.

P: ¿A quién le dona el reciclaje?

R: A la familia Solorio.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: PET de agua, leche y suavizantes, así como papel, libros y cajas.

E3: Familia Solorio

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Recibe.

P: ¿Quién le dona el reciclaje?

R: Tiendas locales y la familia Martínez.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Cartón, PET y papel.

E4: Bodeguita Don Chava

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Dona.

P: ¿A quién le dona el reciclaje?

R: A cualquiera.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Cajas chicas y cartones de huevo.

Notas: El informante suele vender el material que recicla. El costo oscila entre los 30 a 90 centavos para las cajas chicas y seis pesos mexicanos para los carones de huevo.

E5: Jugos Los abuelos

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Dona.

P: ¿A quién le dona el reciclaje?

R: Un pastor de vacas; sin embargo, este dejó de acudir y ellos de reciclar.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Basura orgánica.

E6: Tienda los Güeros/Arias

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Dona.

P: ¿A quién le dona el reciclaje?

R: A la gente que recicla en la zona, para ayudarlos.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Cajas de cartón.

E7: Tienda La tía

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Dona.

P: ¿A quién le dona el reciclaje?

R: A los vecinos.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Cajas de cartón.

E8: Tienda y vinatería Ramón

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Dona.

P: ¿A quién le dona el reciclaje?

R: A la señora Casia.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Cajas de cartón.

E9: Jugos El Chato

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Dona.

P: ¿A quién le dona el reciclaje?

R: Al pastor de las vacas.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Basura orgánica.

E10: Enseres domésticos

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Compra.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: PET.

P: ¿A cuánto compra el reciclaje?

R: A un peso mexicano.

E11: Abarrotes San Francisco

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Dona

P: ¿A quién le dona el reciclaje?

R: A cualquiera que lo pida.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Cajas de cartón.

E12: Jugos del templo San José

P: ¿Recibe o dona residuos?

R: Ninguna.

P: ¿Qué materiales recolecta?

R: Basura orgánica.

ISLAM Y DEMOCRACIA: MÁS ALLÁ DE SU COMPATIBILIDAD

DOI: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7756>

Recibido: 08/10/2025

Aceptado: 19/01/2026

ERMAN IVÁN CARRAZCO NÚÑEZ¹

Resumen:

El presente artículo cuestiona el planteamiento binario que domina gran parte del debate académico y político sobre la relación entre Islam y democracia. A partir de una revisión crítica de los enfoques eurocéntricos, orientalistas y colonialistas que han estructurado las ciencias sociales —en particular la ciencia política—, el texto sostiene que la pregunta por la “compatibilidad” entre una y otra parte, de supuestos epistemológicos problemáticos y de una falsa dicotomía entre religión y política, propia de la experiencia histórica europea, la cual no es necesariamente universal.

Palabras clave: Islam, democracia, colonialidad, geopolítica, hegemonía.

Abstract:

This article challenges the binary framework that dominates much of the academic and political debate regarding

-
1. Candidato a Doctor y Licenciado en Ciencia Política, Maestro en Relaciones Internacionales. Miembro del Centro de Estudios Islámicos, Árabes y Persas “Dr. Osvaldo Machado Mouret”, del Observatorio de Estudios del Islam en Americanizándoseoslo Latina y del Centro Académico de Relaciones Internacionales “Espacio Global”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4501-2227>

ding the relationship between Islam and democracy. Through a critical review of the Eurocentric, Orientalist, and colonialist approaches that have structured the social sciences—particularly political science—the text argues that questioning the “compatibility” between the two stems from problematic epistemological assumptions. Furthermore, it contends that this inquiry relies on a false dichotomy between religion and politics rooted in the European historical experience, which is not necessarily universal.

Keywords: Islam, democracy, coloniality, geopolitics, hegemony

Introducción

En 2007, la revista *Letras Libres* recogió un debate suscitado en el marco del Forum Universal de las Culturas llevado a cabo en la ciudad de Monterrey.² Dicho debate corrió a cargo de Ayaan Hirsi Ali y Husain Haqqani con el tema ¿Es el Islam compatible con la democracia? En el debate se demostró que ambos estaban de acuerdo en dos puntos centrales: 1) hay una situación de crisis en los países en los que se profesa el Islam; y, 2) la solución sería una emulación de los estándares estadounidenses (o europeos). Cada uno, sin embargo, observaba el origen del problema en diferentes aspectos: Hirsi Ali adjudicaba todo el problema de manera intrínseca al Islam en cuanto a forma de vida (o religión según los criterios conceptuales de la filosofía europea); mientras que Haqqani visualizaba los conflictos no en el Islam en sí mismo, sino en factores externos relacionados con la economía, la política, la sociología, por señalar algunos aspectos. Si bien este último hace un diagnóstico más complejo con relación al fenómeno social, la solución que ofrece no resulta óptima. No obstante, sugirió que la pregunta de-

2. Capital de Nuevo León (México) del 20 de septiembre de 2007 al 8 de diciembre de 2007. Dicho foro tenía como propósito “reunir a los distintos sectores de la sociedad, para impulsar el debate y el diálogo de los referidos ejes temáticos; generar conciencia de la importancia de la participación ciudadana; así como generar propuestas y alternativas para los gobiernos del mundo”. Además de “contribuir a la paz favoreciendo el desarrollo humano, el pluralismo cultural y el aprovechamiento compartido del saber, mediante la profundización del Humanismo, la Cultura y el Conocimiento” (UNESCO, 2005).

bió haber sido “¿por qué en la mayor parte del mundo musulmán no hay democracia?”, esto es, reformuló la que había servido para el debate debido a que esta, emanaba en su planteamiento una falsa dicotomía y un enfoque que obedece a un plano político más que teológico.³

El presente trabajo busca brindar algunos acercamientos a la respuesta de la pregunta reformulada planteando que la cuestión no es sólo la compatibilidad o la simple distinción binaria entre Islam y democracia, sino que habría que ir más allá, para poner a ambas en perspectiva de una pugna política y bajo cierta premisa de dominación. Para ello, en el primer apartado se busca establecer un punto de partida epistémico que ha caracterizado a las ciencias sociales -incluida la ciencia política- cuando habla con respecto a Oriente, en general, y al Islam, en particular. Busca romper la barrera del discurso colonial y la información parcial que toma como inicio de la discusión una construcción previa. En un segundo apartado, se aborda el tema de la excepcionalidad del mundo árabe tejida bajo los discursos orientalistas y eurocéntricos, para dar paso a una visión aceptada como universal en las diversas sociedades contemporáneas. En el tercer apartado se pretende explorar los lineamientos que son compatibles entre la democracia y el Islam desde sus pensadores y sus aproximaciones teóricas al debate. Para la cuarta parte sometemos estos lineamientos a una observación empírica con algunos casos como ejemplos donde se han dado algunas prácticas democráticas y sus formas de operar en un marco islámico. Finalizamos con unas palabras a modo de conclusión que intenta responder a la pregunta con la que iniciamos y agregar elementos a consideración.

3. Una revisión sobre este debate lo realiza Antonio Elorza (2008) en la misma revista. Elorza critica el “dogmatismo islámico” desde su propio dogmatismo, encubierto de todo el pensamiento hegemónico: secularismo, cientificismo, racionalismo. Critica las posturas conciliadoras recuperando nociones históricas como un bloque monolítico incapaz de moverse. Se aferra al “islamismo” (véase *infra*), al “integrismo”, al “yihadismo”, y a todos los conceptos que se han generado para deslegitimar *a priori* al Islam, a sus practicantes y su simbología. Para él, el Islam será democrático si no es Islam. Un pensamiento extremadamente limitado que, sin embargo, permea muchas capas del pensamiento actual.

Eurocentrismo, orientalismo y colonialidad

Partir de la dicotomía Islam⁴ y democracia nos hace pensar en dos conceptos separados que, de un modo u otro, se repelen. Estos mismos términos son prolongación de conceptos más amplios (y prolíficamente discutidos) como lo son religión y política; ambos vistos desde la misma óptica, punto de partida y lugar de enunciación. Por ejemplo, los conceptos de la filosofía política moderna europea, de un debate religioso interno y una renuncia entre estos campos en tales sociedades. Se inicia con la idea de política de origen griego transformada de manera lineal a través de diversos sucesos históricos teniendo en cuenta a Europa como vértebra: las aportaciones del Imperio romano y su heredero medieval Bizancio (con amplia convergencia latino-germánica), el Renacimiento en las ciudades italianas, la Reforma protestante, la Contrarreforma católica, la Revolución industrial inglesa, las ideas de Ilustración, la Revolución francesa y la integración del *Sistema Mundo Moderno* (capitalismo, colonialismo e imperialismo) (Wallerstein, 2005, pp. 13-16).

Esta linealidad histórica se ha insertado como saber (de *lo otro*) y como *organizador del poder* (Lander, 2000, p. 14). Partiendo de la división del mundo entre centro y periferia (o en la actualidad Norte y Sur global),⁵ se ha convertido en una herramienta de “hegemonía con

4. Se prefiere “Islam” con mayúscula para referirme al planteamiento general tanto de religión como de civilización, toda vez que en su sentido árabe original la palabra no sólo hace referencia a un verbo sino a un sustantivo.

5. El par centro-periferia se refiere a una relación que describe el eje de la división del trabajo en la economía-mundo capitalista, mientras que los primeros se caracterizan por una estructura diversificada y homogénea, se produce industria y tecnología de alto valor, se aplica y se obtiene plusvalía del producto manufacturado, mientras que los segundos, poseen una estructura simple y heterogénea, dependiente de los avances de aquellos y se benefician cuando se lo permiten, son poseedores (exportadores) de materias primas y algún producto manufacturado de poco valor agregado. La semiperiferia se encuentra en medio de ambos puntos del proceso general, integrando características de uno y otro. En su conjunto está basado en un intercambio desigual. Sin embargo, debido a su componente centradamente económico, Boaventura de Sousa Santos emplea el concepto de *Sur global* para poner al día las viejas expresiones como “Tercer Mundo”, “periferia”, “mundo subdesarrollado” que refiere “un conjunto más o menos heterogéneo, desde el punto de vista cultural y político, de países, que, no obstante, comparten una posición estructural de periferia o semiperiferia en el sistema-mundo moderno”, esto genera un espacio no sólo geográfico sino de identidad situacional ante los procesos de globalización, del capitalismo salvaje, poder hegemónico, imposición cultural, superioridad racial, entre otras categorías.

pretensión de universalidad”, que se impone como única verdad sin posibilidad de otra o sin alternativa. Además, cuenta con el respaldo y la reproducción sistémica del “consenso de las comunidades filosóficas periféricas o coloniales dominadas” (Dussel, 2015, p. 22). Dentro de este marco se encuentra la ciencia (y discusiones) que se produce (n) desde América Latina y, luego, interpreta al resto del mundo, ahí se halla la cosmovisión del Islam (y viceversa), tanto para consumo interno como para el externo; mediada, desde los centros de poder (Norte [coincidente con la confección de] Occidente) bajo una triangulación de la información y desconectadas entre sí (Sur [en gran medida coincidente con] Oriente).⁶ Bajo esa apreciación se retoman los grandes debates políticos, filosóficos, religiosos y sociales en general que, en muchos casos, manifiestan continuidad al discurso hegemónico.⁷ A partir de ese momento se habla, entonces, de grandes conjuntos ontológicos delimitados por una ubicación geográfica: Oriente y Occidente, con Europa al centro; y de una cosmovisión en particular: el cristianismo, en sus múltiples visiones protestantes⁸ y la de la Iglesia Católica Apostólica Romana.⁹ Dos presupuestos que cautivarán a la modernidad son entonces, el eurocentrismo y el cristianocentrismo.¹⁰

Aunque está más orientado a los movimientos sociales transnacionales, vamos a utilizarlo como espacio de resistencia al poder político global actual (Cairo y Bringel, 2010, pp. 41-63).

6. América Latina y África entran en la división del Sur global pero no en la división Oriental; sin embargo, no entran completamente en el apartado occidental sino como un subproducto, como algo no acabado, aunque con aspiración “occidental” (Huntington, 2019, pp. 51-53).
7. “Esta cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber (Lander, 2000, p. 22).
8. Se hace especial énfasis en los protestantismos históricos que se originaron en el siglo XVI con Martín Lutero, Juan Calvino, Ulrico Zuinglio, Thomas Cranmer, John Knox, William Tyndale, Thomas Müntzer, por mencionar sólo a algunos iniciadores. A la fecha cada uno posee sus ramificaciones y derivaciones. Así como nuevas agrupaciones contemporáneas que manifiestan cercanía en sus postulados.
9. Podría abarcar a los ritos denominados “orientales” que mantienen cercanía con la autoridad papal, pero fundamentalmente referida a la instalada en Roma, desde la ciudad del Vaticano.
10. Abarca la amplitud de la cristiandad, toda la pluralidad de los que tienen como eje a Cristo y que, como tal, se diferencia de la doctrina que lo coloca al centro: Cristocentrismo. El judaísmo se

Estos criterios han sido la base para la creación de las ciencias sociales, en general y la ciencia política, en particular. En estos, se piensa los conceptos de política y religión como elementos necesariamente separados debido a dos procesos paralelos: el propio desarrollo histórico-político europeo y la formulación de la ciencia moderna, ambas catalogadas como *lo occidental*. En el primer caso, debido al rechazo generado por las instituciones eclesiales, se tendió a separar dos esferas diferenciadas: por un lado, lo temporal y por otro lo espiritual. Sin embargo, se destaca que no todas las naciones europeas actuaron de la misma forma con respecto a la Iglesia (en singular primero y, después, en plural: las iglesias) y, en algunos casos, las relaciones se mantuvieron siendo la religión, justamente, el instrumento de actuación política. En el segundo, es necesario señalar que la adjetivación de “occidental” eliminó la (múltiple) categoría étnica y -aparentemente- geográfica a partir de dos elementos estratégicos: 1) la diferenciación con la alteridad (el Oriente, siempre impreciso) y, 2) la universalización, para así abarcar los espacios fuera de Europa a partir de su expansión colonial en el resto del mundo. Lo que llevó a creer que lo que se elaboraba era ciencia si se ajustaba a ciertos parámetros, como pertenecer a algún país europeo –entendido como civilizado¹¹- a partir de aplicar los criterios de la modernidad, entre otros, la separación religión y política, el ser humano como centro de la cosmovisión, la razón, la lógica y los valores cristianos (estos últimos subrepticios o manifiestos).

encuentra inmerso en este proceso debido a dos personas centrales de origen judío: Jesús (Cristo, El Ungido, por sus significados en latín y griego, conceptos tomados del hebreo *Mashiah*, *Masih* en árabe) y Pablo de Tarso, el primero como figura en la que gira toda el criterio doctrinal y el segundo como artífice de su creación como un credo nuevo y separado.

11. Si bien la clasificación entre *un ellos* y *un nosotros*, “lo civilizado” y “no civilizado” o bárbaro, ha sido una constante a lo largo de la historia de todos los pueblos, esta división quedó manifiesta en las acciones políticas europeas (y adláteres) para su dominación y expansión. Dicha situación se mantiene en el orden mundial vigente posterior a la IIGM el cual se hizo eco de este criterio y para muestra nos detenemos en el inciso C, del artículo 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia, el cual señala que para dirimir las controversias entre naciones, dentro del marco del Derecho Internacional, se debe guiar por: “los principios generales de derecho reconocidos por las naciones civilizadas (*civilized nations*, inglés; *les nations civilisées*, francés)” [cursivas propias y destacando los idiomas oficiales]. Sin dejar claro o definido qué o a quiénes hace referencia el término: “naciones civilizadas”.

El andamiaje teórico-conceptual que se desarrolló para las ciencias europeas del siglo XIX se ajustaron a la visión hegeliana del mundo que sentencia: “La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal” (Hegel, 2005, p. 308). De esta forma se concibe la idea de un *orientalismo*, una ciencia que se encarga de estudiar al Oriente y a sus especialistas los denominaron *orientalistas*. Con la aparición y expansión de la modernidad europea, los orientalistas instrumentalizaron el cambio social y se estudió a los “pueblos <petrificados> con escritura” bajo esquemas propios de su experiencia cognoscitiva y nacional; además, bajo parámetros de su propio concepto desarrollista (moderno, racional, lineal y evolutivo) (Wallerstein, 1998, p. 23). De este modo, arribamos al concepto de *orientalismo* definido por Edward Said como:

Un modo de relacionarse con Oriente basado en el lugar especial que este ocupa en la experiencia de Europa occidental. Oriente no es sólo el vecino inmediato de Europa, es también la región en la que Europa ha creado sus colonias más grandes, ricas y antiguas, es la fuente de civilizaciones y sus lenguas, su contrincante cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de lo Otro. Además, Oriente ha servido para que Europa (u Occidente) se defina en contraposición a su imagen, su idea, su personalidad y su experiencia. Sin embargo, Oriente no es puramente imaginario. Oriente es una parte integrante de la civilización y de la cultura *material* europea. El orientalismo expresa y representa, desde un punto de vista cultural e incluso ideológico, esa parte como un modo de discurso que se apoya en unas instituciones, un vocabulario, unas enseñanzas, unas imágenes, unas doctrinas e incluso unas burocracias y estilos coloniales (Said, 2002, pp. 19-20) [Cursivas en el original].

Bajo la distinción de razas sometidas y razas gobernantes,¹² se esta-

12. Antes que Alemania Nazi, la idea de las razas imperaba en la corona inglesa, sobre todo en los encargados de la administración colonial británica, como el estadista y diplomático Evelyn Brain,

bleció una idea racional del principio colonial. Se describió una “mentalidad oriental” y, respecto al Islam, se presentó como una “versión fraudulenta del cristianismo” y como su más intensa oposición (véanse las posturas bizantina y luterana).¹³ Y en cada etapa

Occidente, durante los siglos XIX y XX, asumió que Oriente -y todo lo que en él había-, si bien no era manifestamente inferior a Occidente, sí necesitaba ser estudiado y rectificado por él. Oriente se examinaba enmarcado en un aula, un tribunal, una prisión o un manual ilustrado, y el orientalismo era, por tanto, una ciencia sobre Oriente que situaba los asuntos orientales en una clase, un tribunal, una prisión o un manual para analizarlos, estudiarlos, juzgarlos, corregirlos y gobernarlos (Said, 2002, p. 69).

La imagen de los sucesos socio-históricos y políticos de Europa interpretaron al resto del mundo a través de sus propios conceptos, uno de esos sería el de *feudo*. Contrario a lo sucedido en Europa donde el feudalismo fue un tipo de sociedad muy particular centrada en la posesión de la tierra, en los territorios donde el Islam predominó, el subordinado nunca fue considerado un vasallo; la tierra y su posesión pertenecían a la *Ummah* (Comunidad islámica) bajo la autoridad

mejor conocido como Lord Cromer. Idea compartida tanto por los Lores (terrenales y espirituales, éstos últimos clérigos de la Iglesia cristiana anglicana), como por los Comunes.

13. Según la *postura Bizantina*, el Islam es una herejía cristiana y todos sus componentes son considerados blasfemia y falsedad. Al alejarse de la interpretación monofisita, lo colocaron entre las huestes del arrianismo ubicándolo como parte del cisma contra la ortodoxia. Como señala María Antonieta Emparán “el Islam surge en medio de un mundo en el que el cristianismo aparece como la única posibilidad de salvación y el único camino religioso y/o filosófico posible”. Observamos así que muchos de los comentaristas (antiguos y actuales) mantienen la tesis de Juan Damasceno (Yuhanna ad-Dimashqi, 675-749) o de Teófanos El Confesor (758-818), donde el Islam es visto como una tergiversada lectura del Antiguo y Nuevo Testamento, y que ha sido influenciado por los diálogos con otros cristianos o bajo la compañía de algunos judíos (Emparán, 2019, pp. 155-178). Con respecto a la *postura protestante-evangélica* (luterana): el Islam (y sus aspectos relacionados) es un signo del “fin de los tiempos” y que, junto a la Iglesia católica romana, eran “la encarnación del anticristo”. De hecho, son identificados y clasificados como enemigo interno al papa y como enemigo externo a los turco-osmaníes que profesaban la ley islámica. La idea de Martín Lutero (1483-1546) al interesarse por traducir el Corán y mostrarlo a los cristianos era dar a conocer la “doctrina de los turcos” para “generar conciencia en relación al peligro que realmente revestían” (Melo Carrasco, 2020, p. 31).

central (Califa, Imam o Sultán, sobre cada uno *infra*) que actuaba como su legítimo representante y éste designaba (*tafwid*) a un gobernador (*hakim*) o un delegado suyo (*wali*) bajo el esquema de *Iqta*, cuya acción consistía en que una parte del territorio en la cual se concedía el derecho de recaudar impuestos y administrar las propiedades, dependía de esa autoridad central y no era hereditario, por no existir el derecho de primogenitura.¹⁴

Otro concepto sería el de Modo Asiático de Producción atribuido a Karl Marx para describir y conceptualizar a las sociedades no europeas en sus relaciones de producción, fuera de la evolución ocurrida en Europa. Calificado también como “régimen despótico tributario”, abarcaba a los grandes imperios asiáticos de China, India, Persia (ahora Irán) y de otros lugares no asiáticos (pero tampoco europeos) como Egipto y la América precolombina, cuyas características hacían referencia a un control de recursos naturales por un grupo -élite o administradores- que se impone sobre el resto de la población. Todo lo que exista fuera de Europa pertenece a una etapa pre-moderna, irracional, incivilizada; que para acabar con los vicios existentes debían recurrir a una “modernización autoritaria”, en cualquier caso, se trataba de “la más primitiva de las formas socioeconómicas” (Marx y Hobsbawm, 2009, pp. 31-34 y 50). Sin embargo, como sostiene Eric Hobsbawm, el estudio sobre “lo oriental” no fue enteramente desarrollado ni por Marx ni por Friedrich Engels, sino por sus posteriores revisores, a veces utilizado para acusar un tipo de “excepcionalismo asiático” (ibíd, p. 58). Y, a decir de Samir Amin, el abordaje de las sociedades no europeas llevada a cabo por Marx se ubican en alrededor de cuatrocientas páginas y de una forma secundaria, justo en el momento en el que se están llevando a cabo los procesos coloniales (1974, pp. 11-12). Lo que sí se aprecia

14. Acto de conceder: *iqta*, deriva de la raíz árabe trilitera *Q T ' (qaf, ta, 'ayn)* que significa “cortar” o “separar” en su forma singular: *qatai'* y su plural: *qatā'a*, el beneficiado se denominaba *muqta'*. Se entiende como “tierra separada (del dominio del Estado); era concedida sin limitación de tiempo lo más a menudo a un musulmán, que ejercerá sobre ella todas las prerrogativas, pero también soportará todas las cargas de un propietario musulmán: gozará de todos los derechos de un propietario, pero no tendrá ningún derecho de <señor>”. (Cahen, 1972, pp. 138-139). Sobre el uso de la lengua árabe véase *infra*.

es un prejuicio sostenido, producto del pensamiento de la época, que reduce su atención a ciertos aspectos económicos y no toma en cuenta otras categorías de análisis lo que invisibiliza otras formas de relación (Atabaki, 2003, pp. 7-15). Esto generó la acusación de una posible incompreensión de la revolución socialista por parte de los “orientales” (Carrère d’Encausse y Schram, 1965).

Esa idea de despotismo asociado al oriente persiste en toda la terminología política aplicada al Islam y de la cual la idea de “rey” (*Malik*) y “monarquía” (*Malakiya*) no escapa. En los territorios dominados por el Islam, estos términos son asociados a un “gobierno personal, arbitrario, sin sanción religiosa y, por tanto, sin legitimidad jurídica”; se asocian a la posesión y el dominio temporal, profano y hasta ilegítimo, lo que se contrapone al Califa o Imam (para su diferenciación *infra*), encargado de lo espiritual y temporal, bajo la ley divina (*sharia*) (Vercellin, 2003, pp. 329-331). El influjo de la modernidad europea invirtió estos conceptos: deslegitimó al Califa/Imam y apoyó a reyes, bajo la idea del secularismo y con intereses afines a la potencia colonizadora.

Bajo la *geopolítica de la epistemología* que estructura y reproduce desigualdades a partir del conocimiento generado, como lo señala Walter Mignolo (2005), existen remanentes de esas divisiones a pesar de las críticas emergentes del mundo no europeo tras los procesos de descolonización y la recuperación de sus principios identitarios. Mignolo sostiene:

La colonialidad pone de manifiesto las experiencias y las ideas del mundo y de la historia de aquellos a quienes Fanon denominó *les damnes de la terre* («los condenados de la tierra», que han sido obligados a adoptar los estándares de la modernidad). Los condenados se definen por la *herida colonial*, y la herida colonial, sea física o psicológica, es una consecuencia del racismo, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo *locus* de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a de clasificar (2005, p. 34).

Otro ejemplo lo encontramos de manera reciente en el ámbito de la ciencia política, bajo una terminología orientalista propuesta por Juan Linz y Alfred Stepan en su libro *Problems of Democratic Transition and Consolidation* (1996) para denominar a un tipo de régimen autoritario (o como una variante moderna de regímenes no democráticos) como *régimen sultanístico*. Desde el sólo empleo del término “sultán” lo asocia a “no-democrático”, sin discusión. Poco importa lo que el término en su sentido histórico-político implica. Según las observaciones que realizan estos autores, toman en cuenta cuatro categorías caracterizadas por: poseer un *pluralismo* disperso, una *ideología* arbitraria, con *movilización* manipulada y un *liderazgo* personalista (Linz y Stepan, 1996, pp. 38-54). Gianfranco Pasquino sintetiza este régimen así:

Los autoritarismos de tipo sultanista no tienen ninguna ideología elaborada y coherente; no tienen ni siquiera mentalidades distintivas. Son las ideas del líder, a veces recopiladas en libros, las que definen los límites de la aceptabilidad y de la variabilidad de las posiciones políticas dentro del régimen. [...] No requieren ninguna forma de movilización de los súbditos. Destruyen cualquier pluralismo existente antes de la conquista del poder por parte del “sultán”, de su familia y de un reducido número de colaboradores, que por cierto quedan totalmente expuestos al albedrío y al antojo del líder. [...] borran las diferencias entre lo público y lo privado por lo que concierne a la esfera de actividades y de propiedad del líder. De los sultanismos no logra desprenderse ninguna dinámica de transición a la democracia, ya que en general estos regímenes llegan a su fin con la desaparición del sultán, por muerte natural o por asesinato tras una conjura cortesana; o bien, si las fuerzas armadas son más fuertes que la milicia personal del líder y suficientemente compactas, tras un golpe de Estado militar. [...] presentan características peculiares y distintivas, vinculadas a la figura del líder y al contexto en el que logra adquirir el poder (Pasquino, 2011, p. 300).

La adjetivación para describir a este tipo de régimen lo toman de Max Weber que al hablar de los tipos de dominación señala que:

[...] con la aparición de un cuadro administrativo (y militar) personal del señor toda dominación tradicional tiende al *patrimonialismo* y en el caso extremo de poder de mando al *sultanato* [...] y es *sultanista* la dominación patrimonial que se mueve, en la forma de su administración, dentro de la esfera del arbitrio libre, desvinculado de la tradición. [...] La forma sultanista del patrimonialismo es a veces en su apariencia externa -en realidad nunca- plenamente tradicionalista. Sin embargo, no está *racionalizada*, sino desarrollada en ella en extremo la esfera del arbitrio libre y de la gracia. Por esto se distingue de toda forma de dominación racional. (Weber [1922], 1994, p. 185).

Lo que hacen Linz y Stepan es recuperar esta idea para distinguirla de “otros tipos de autoritarismos” y, de esta forma, se puedan apreciar sus particularidades. Así como Weber, ellos son conscientes de la manera en que se va a utilizar: sin su sentido religioso sino sólo secular, en los términos de separación de las esferas según el criterio europeo, como pocas veces ocurrió históricamente. Y advierten:

Lo que sí queremos que connote el término *sultanismo* es un estilo genérico de dominación y gobierno de régimen que es, como dice Weber, una forma extrema de patrimonialismo. En el sultanismo, lo privado y lo público están fusionados, hay una fuerte tendencia hacia el poder familiar y la sucesión dinástica, no hay distinción entre una carrera estatal y el servicio personal al gobernante, hay una falta de ideología impersonal racionalizada, el éxito económico depende de una relación personal con el gobernante y, sobre todo, el gobernante actúa sólo de acuerdo con su propia discreción sin control, sin metas impersonales más grandes” (Linz y Stepan, 1996, p. 52).

Dicho en otras palabras, saben el sentido que le quieren dar al término *sultán*, incluida la “islamofobia epistémica” (Grosfoguel, 2011) en su uso, pues el concepto provenía de las instituciones islámicas y, como tal, poseen “menor carácter racional” (Weber [1922], 1994, p. 451). Podemos observar cómo el uso del término “régimen sultanístico” nos remite a toda una idea generada por los estudiosos europeos del siglo XIX, sin el más mínimo atisbo de las implicaciones de su utilización para contextos históricos distintos. Podría parecer un acto de ingenuidad el querer adjetivar a un régimen con una imagen preconstruida y ampliamente aceptada; sin embargo, al reconocer su intencionalidad y el producto de la relación saber y poder (en términos de Michel Foucault) se explicaría la ausencia de críticas a su uso, ya no digamos la búsqueda de objetividad y la carga valorativa intrínseca, preciada como ciencia.

La propia palabra utilizada en inglés *sultan* (*sultanism*) (castellanizada *sultán*) remite a una figura de las instituciones propias del ámbito islámico, concretamente la perteneciente al *Devlet Osmanlı* (Imperio Turco-Otomano, según los pensadores europeos: “el hombre enfermo de Europa”¹⁵). Sin embargo, no fueron ellos los primeros ni los únicos en utilizarlo. Desde el siglo XI (IV después de la Hégira)¹⁶ comenzó a ser utilizado por el gobernador de Bagdad en oposición al de Califa y fue hasta la llegada de la dinastía Selyuquí que adquirió su connotación de soberanía independiente encargada de un territorio.¹⁷ Otros grupos políticos utilizarían el término *sultán* para referirse a su mandato, como los que se establecieron al norte de la India de 1206 a 1555, conocidos como los Sultanes de Delhi, diversas dinastías que goberna-

15. Frase atribuida al zar Nicolás I de Rusia en una conversación sostenida con sir Hamilton Seymour, embajador británico, en enero de 1853. Rusia y Gran Bretaña anunciaban el declive del Imperio Otomano y se preparaban para su reparto: “Tenemos en nuestras manos a un hombre enfermo”. “Un hombre gravemente enfermo. Sería una gran desgracia que un día de éstos se nos fuera de las manos, sobre todo antes de haber tomado las medidas necesarias”. La visión era compartida entre los miembros del Concierto europeo (Lewis, 1992).

16. Calendario islámico que se inicia en 622 (siglo VII) de la era cristiana. La Hégira (*hijra*) emigración del Profeta Muhammad (Pb) de Meca a Medina, será el punto de partida para el conteo en el mundo islámico y sus instituciones hasta la fecha.

17. También conocida como Dinastía Selyúcida, ocupó el lugar que dejó el Califato Abbasi tras la invasión mongola. Gobernó del siglo XI al XIII, fue un pueblo de origen turco convertido al Islam antes de poseer la autoridad.

ron la región de la actual parte oriental de Irán hasta la parte occidental de la India, se fundó una cultura indo-persa en lo administrativo y turco-afgana en lo militar. Hasta la instauración del Imperio Mogol (1525-1858), “el poder se basaba en un sistema de concesión de tierras a cambio de servicios militares, y dependía en último término de los excedentes agrarios de agricultores hindúes” (Maíllo Salgado, 2013 p. 235).

La palabra *sultán* deriva del árabe y se refiere a “autoridad, poder, dominio”. Los diversos estudios han referido la palabra a una “autoridad temporal”, aunque, desde luego, procedente de la autoridad Divina que, en última instancia, le exigiría regirse por la Ley Divina (*Sharia*), en gran parte contenida en El Noble Corán (Vercellin, 2003, p. 331).¹⁸ El título abrazaría las funciones de gobierno, propiamente dicho, la administración de los asuntos públicos. Esto derivó en que el término pudiera ser aplicado también a mujeres (sultana/sultanas), un término desmitificado por Fátima Mernissi (2004).

Debido a la familiaridad del uso del término con relación al *Devlet Osmanlı* (literalmente Estado Otomano) y la razón por la que se acuña en los términos europeos orientalistas (Marx, Weber, Linz y Stepan, por señalar sólo a los que nos referimos) nos detendremos un poco más. Es necesario señalar que la institución del Califa existía; sin embargo, el Estado otomano dio más énfasis de gobierno a la figura del Sultán, título que ostentó durante toda su existencia con independencia de la persona que asumiera el cargo.

El otomano, era un estado pluriétnico y pluriconfesional; la característica fundamental es su gobierno mediante las leyes religiosas: el Islam para las y los musulmanes y, según su religión, a las diversas denominaciones cristianas y judías (*millet*) bajos sus propios esquemas leales religiosos. Ni la lengua ni el carácter étnico influyó sino hasta la época de los nacionalismos europeos del siglo XIX que llevaría a un

18. En el Noble Corán, el término aparece en diversas ocasiones, baste hacer referencia sólo en un caso: <<Y, ciertamente, Nosotros enviamos a Moisés con Nuestras pruebas claras y una *autoridad* evidente>> [Ghafir (40), 23]. Cursivas propias.

ataque frontal contra las bases organizativas existentes y como herramienta político-diplomática. A su forma organizativa, Albert Hourani señala que “tendió a ser menos una autocracia y más una oligarquía de altos funcionarios unidos por la *asabiyya* de haberse criado en la misma residencia, por una educación común y a menudo por el parentesco o el matrimonio” (2003, p. 274).¹⁹

Se gobernaban por la ley religiosa (*Sharia*) en relación a los asuntos generales del Estado y de las cuestiones personales (con su respectiva ley religiosa en los casos antes mencionados) y por una ley civil (*Kanun*) que abarcaba las cuestiones que la primera no atendiera tales como la administración pública. Esta última era legislada por el Sultán y su consejo imperial, pero siempre bajo la observación de los sabios en materia religiosa.²⁰ Al respecto, se detalla:

En la sociedad otomana, como en la Europa de aquella época, la religión era el elemento más importante en la vida de cada individuo. La religión no era meramente una afirmación del punto de vista de un individuo o de un grupo acerca de la vida y de la posición del hombre. Era, más bien, una definición vinculante del comportamiento humano en todas las posiciones y aspectos de la vida. Los hombres hablaban, actuaban, realizaban sus negocios, se casaban, compraban, vendían, heredaban y morían de acuerdo con los dictados peculiares de su propia religión. Esta religión se manifestaba en su modo de hablar y de vestir. Toda la existencia humana estaba expresada y organizada en términos religiosos (Shaw, 2009, pp. 74-75).

Las naciones que emergieron bajo el criterio de “civilizadas” harían frente al Estado Otomano hasta desintegrarlo y, con ello, expandir las

19. Las cursivas en el original provienen del concepto árabe de *asabiyyah* la cual se refiere a los lazos grupales de solidaridad y una conciencia de la unidad del grupo. Su registro formal lo encontramos en *al-Muqaddimah* (Introducción a la Historia Universal) de Ibn Jaldún en 1377 (Jaldún, 1977).

20. La clase dirigente (*osmanlı*) se compuso de cuatro grandes instituciones: *mülkiye* (dirección imperial otomana), *seyfiye* (militar), *hazine-i amire* (económica) e *ilmiye* (cultural).

ideas europeas: no ya la libertad, la igualdad y la fraternidad sino el nacionalismo, el racismo, el colonialismo, el imperialismo y el capitalismo (veladamente, el cristianismo y abiertamente el secularismo). Es necesario mencionar que las autoridades electas en la actualidad, bajo los principios de la democracia-liberal, aunque electas, legítimas y presumiblemente razonables, gozan de mayor capacidad de autoridad tanto en la recolección de impuestos como mecanismos de control, en lo que Michel Foucault (2019 [1975]) denominaría “sociedad disciplinaria”²¹ que en ningún momento estuvo al alcance de un sultán. Ya no digamos la voluntad y el capricho en la que se ven envueltos los titulares de los poderes ejecutivos en cualquier país europeo o americano, que cuentan con todo el aparato burocrático-racional del Estado moderno, perfectamente delimitado y tecnológicamente adaptado.

Otro concepto que queda en el tinero de la discusión es el que se produce tomando en cuenta el paradigma secular de la modernidad. A través de sus discursos analíticos, acuñaron un concepto para señalar el proceso de revitalización religiosa surgido del Islam. Uniendo dos términos que, en los hechos, nunca han estado separados (o por lo menos, en un principio no contempla la separación sino la unidad como es común en todas las sociedades no-modernizadas bajo las ideas europeas), lo denominaron *Islam político o islamismo*²² para hacer referencia a la participación política de personas que declaraban abiertamente su filiación religiosa y, además, enarbolaban una causa social con base en el ideario y símbolos islámicos: El Noble Corán, El Profeta (Pb), sus compañeros y su Familia, un resurgir histórico y una toma de consciencia que, en sus propios términos, significa una “renovación”

21. Mediante la imposición (a veces consensuada y en ocasiones forzada) de leyes, mecanismos y diversos procedimientos de inclusión/exclusión, se genera un régimen de verdad que moldean las costumbres, los hábitos y las prácticas sociales, a través de una red de dispositivos y aparatos que las regulan. Sus instituciones se concretan en las prisiones, las fábricas, las empresas, los asilos, los hospitales, las universidades y todo el sistema educativo.

22. Otros irían más lejos al denominarlo *Islam radical*, para referirse al que posee características “revolucionarias” y “esencialmente árabe” (Bruno Étienne, 1996, pp. 4 y 16). Dicha formulación sería la base para el discurso binario utilizado por la política exterior estadounidense: radical vs. moderado. Lo mismo aplicaron en diversas naciones pertenecientes a la Unión Europea, con Francia al frente.

(*tajdid*), una “reforma” (*islah*) o un “despertar” (*sahwah*) islámico. Fenómeno que Gilles Kepel describió como “La revancha de Dios”, momento en el que “ya no se trataba de modernizar al Islam sino de islamizar la Modernidad” (1991, pp. 8 y 9), a ojos del obligado pensamiento secularista (el que renegó del cristianismo más lo instrumentalizó).

De la excepcionalidad a la universalidad

Durante la década de los ochentas del siglo XX, el mundo árabe-islámico concentró sus debates en relación a los procesos de democratización en sus sociedades; sin embargo, esta década vio el fin de ese influjo y desató la pervivencia de regímenes autoritarios. Se permitió a los partidos políticos de justificación islámica participar en la competencia electoral (elemento mínimo de la democracia) pero, al acceder a los espacios de poder, se les negó toda actuación efectiva, en gran medida apoyados por gobiernos externos.²³ Se sumó a esto la sombra de la Guerra del Golfo (1990-1991), la cual disipó toda duda del fin de la Guerra Fría al hallarse los países del bloque capitalista en solitario en el nuevo orden mundial tras la implosión de la URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) y la presumible hegemonía estadounidense unipolar.

Desde la década de los setenta, en Portugal y España, se inició un proceso juzgado como la “tercera ola” de la democratización (Huntington, 1991) en el que se establecieron cambios de régimen *desde el autoritarismo*, acelerándose en la década de los ochenta en diversos países de América Latina y en los noventa en Europa del Este, al grado de contabilizar 117 democracias formales de 191 Estados que conforman la ONU en 1995, abarcando el 61.3% del total mundial (Diamond, 1996, pp. 20-25). Se habló de un “fenómeno global, la forma de gobierno predominante y única verdaderamente legítima” (Diamond, 2003, p. 13). Mencionaron, también, la inexistencia de alternativas globales a la de-

23. El caso emblemático será Argelia y el conflicto que se desató tras el triunfo del Frente Islámico de Salvación (FIS) (1991-2002). Se seguirá viendo la misma limitante, posteriormente, en Gaza, Palestina (2006), y en Egipto (2012).

mocracia, “sólo el impreciso modelo del Estado Islámico ejerce alguna atracción moral e ideológica como forma alternativa de gobierno, y únicamente para una pequeña parte de las sociedades del mundo” (*Ibidem*). Y surgió la pregunta de por qué esa tendencia no se había dado en otras partes del mundo, sobre todo, en partes de África y Asia, concretamente en las áreas donde predomina el Islam.

Estos señalamientos de corte culturalista argumentaron una condición de *excepcionalidad* para el mundo árabe-islámico. Comenzó un debate en la academia hegemónica (europea, estadounidense y sus áreas de influencia) que sentenció que esa parte del mundo no se ajustaba a las categorías teóricas establecidas debido, principalmente, al elemento religioso, es decir, a la resistencia del proceso secularizador (separación entre religión y política). La debilidad de la cultura política y de la sociedad civil, entre otros factores estructurales, dependían de un sólo elemento: el Islam, la religión (religiocentrismo). Un esencialismo muy orientalista que siguió marginando a la región y sirvió de base principal para la injerencia estadounidense (Bayat, 2007, p. 7). Manifestando, nuevamente, la relación entre saber y poder, ya señalada. Asimismo, estos debates apoyaron a los apologistas regionales que rechazaban cualquier modelo externo.

Dos elementos más que coadyuvaron a mantener la perspectiva excepcionalista fue la pervivencia de regímenes autoritarios en la región y el surgimiento de movimientos de justificación islámica, la segunda como reacción a la primera y ambas, producto de los procesos de descolonización, el neocolonialismo y las diversas formas que adquirieron todos los Estados poscoloniales. Por todo el bagaje orientalista (esencialista, culturalista) que ya se poseía, se vinculó al Islam con la violencia como un elemento intrínseco y, por lo tanto, ajeno a todo tipo de apertura a un orden democrático. Afirmaciones de Samuel Huntington tales como: “Las fronteras del islam son sangrientas, y también lo son sus áreas y territorios internos”; “Donde quiera que miremos a lo largo del perímetro del islam (*sic*), los musulmanes tienen problemas para vivir pacíficamente con sus vecinos”; “La belicosidad y violencia

musulmanas son hechos de finales del siglo XX que ni musulmanes ni no musulmanes pueden negar”; “por qué, cuando está terminando el siglo XX, los musulmanes están envueltos en mucha más violencia intergrupal que gentes de otras civilizaciones” (Huntington, 2019 [1996], pp. 307, 308, 310, 315), fueron el punto final para convencerse de lo que la literatura orientalista había difundido que “El Islam es una religión violenta” (armada, difundida por la espada, como ha sido común describirla),²⁴ elementos que no sorprendería ante un “choque de civilizaciones” a partir de los atentados del 11 de septiembre de 2001.²⁵

Es necesario destacar que el tema de la democratización de la vida pública fue central tras las invasiones estadounidenses contra Iraq por la invasión a Kuwait y dentro del marco de los procesos de paz para el Medio Oriente.²⁶ Sin embargo, a pesar del discurso de protección al Derecho Internacional y la instauración de la democracia, todas las opciones dirigidas hacia esos fines se dejaron de lado por el resguardo de intereses superiores y la imposición de un nuevo *orden árabe-islámico*. En el contexto internacional, con la URSS en retiro y el ascenso unipolar de Estados Unidos se privilegió la defensa y protección hacia sus aliados regionales y los recursos energéticos, con especial atención al petróleo. En el plano regional se soslayaron otros conflictos, se rompió el consenso árabe y el panarabismo (Bosemberg, 1993, pp. 17-33). Los dirigentes nacionales de la región se conformaron con ralentizar

24. Acercándonos a la literatura de la Edad Media y la Edad Moderna (según la historiografía europea) observamos las opiniones desfavorables hacia el Islam, ya sea en su versión religiosa, con los teólogos; o secular, con los ilustrados (Vogt, 2005).

25. La tesis huntingtoniana del “Choque de civilizaciones” más que como predicción teórica fungió como justificante de política exterior estadounidense hacia al ámbito islámico. Se reemplaza a las anteriores visiones de “evangelizar”, “civilizar”, “desarrollar”, por “democratizar”. Se hizo eco de todo el prolífico trabajo del orientalista -en los términos señalados por Edward Said- británico de origen judío y nacionalizado estadounidense Bernard Lewis.

26. Proceso iniciado en Madrid (1991) y finalizado en Oslo (1993) en el que se establecen lineamientos entre la Organización para la Liberación Palestina (OLP) y el “Estado de Israel”, este último basado en un régimen teocrático bajo los principios del judaísmo, sin constitución y bajo un esquema colonial de ocupación y segregación racial. A menudo, los mismos estudiosos del excepcionalismo árabe-islámico definen a ese régimen como “la única democracia de Medio Oriente”, contradiciendo todo el postulado de la democracia-liberal y siendo capaz de perpetrar un genocidio abierto y descarnado desde el 7 de octubre de 2023, pero sistemático desde 1967 según la relatora especial de las Naciones Unidas, Francesca Albanese (A/HRC/55/73, 2024).

los tímidos procesos de liberalización política y en lenta dirección democrática que habían iniciado una década anterior, no ocurriendo lo mismo en el aspecto económico cuya apertura fue incrementándose en la región desde que en Egipto se llevaran a cabo los procesos de *Infitah* (“apertura económica” o “política de puertas abiertas a la inversión extranjera”, junto con el cambio de orientación política hacia el bloque capitalista) en 1974. Los hombres fuertes, acostumbrados a una legitimidad basada en la autoridad personal y el miedo, más que en los procesos políticos, siguieron manteniéndose apoyados por el orden internacional ejerciendo el poder como lo habían hecho en medio de “sociedades muy divididas verticalmente por lealtades primordiales y, horizontalmente, por desigualdades sociales y el inmovilismo” (Sierra Kobeh, 2001, p. 12).

Diversos gobiernos concedieron apertura política a ciertos partidos y organizaciones políticas anteriormente censuradas o prohibidas, permitieron el activismo sobre ciertas áreas: medio ambiente, derechos humanos, feminismos, comercio, sindicatos, entre otros. El Estado facilitó el acceso a la educación, el trabajo y la empresa privada de manera desigual; no obstante, mantuvo el control directo sobre ciertas áreas de los asuntos públicos necesarios para garantizar el clientelismo y el régimen rentista (Izquierdo Brichs, 2007). Con esta permisividad, la sociedad se apropió del discurso y el pensamiento democrático y lo adaptó al entramado político como un elemento referencial del mundo en el que viven, lo que puso de manifiesto que no se trataba de un asunto religioso sino de su particular proceso de formación estatal (Sierra Kobeh, 2012, p. 14). Paradójicamente, los grupos de justificación islámica -otrora clandestinos- y el discurso basado en la religión, ocuparon un lugar preponderante en el debate público controlando la mayoría de espacios de poder a los que se les fue permitiendo acceder por medio de elecciones democráticas; sin embargo, al demostrarse contrarios a los intereses de las élites nacionales y extranjeras, criticando el orden establecido y las relaciones con entidades regionales y extrarregionales, comenzaron a verse como elementos disruptivos

que podrían colapsar el *statu quo*: una región sometida a la injerencia histórica del poder hegemónico, que se podría trazar desde la *pax britannica* a la *pax americana*, en una larga duración de colonialismo, imperialismo y dominación a través de diversos métodos como la cristianización (evangelización), la civilización, el progreso y la democracia (Isla Lope, 2018, pp. 85-148).

Mucho llamó la atención cuando a finales de 2010 y principios de 2011 se vivieron unas intensas olas de protestas populares en la mayoría de países árabes que la prensa hegemónica comenzó a difundir como *Primavera árabe*, para hacer parecer que eran sociedades alestargadas y que, repentinamente, se alzaron en rebelión.²⁷ Dichas protestas fueron denominadas por sus protagonistas como “Revolución” (*Thawra*) y el principal reclamo fue: “El pueblo quiere derrocar al régimen” (*ash-Shab yurid isqat an-Nizam*) (Garduño García, 2016, pp. 92 y 94). Estos movimientos fueron relevantes por su intensidad, su nivel de concatenación en la región, su carácter no violento en la primera fase, con demandas sociales de justicia, pan y dignidad, fue dirigido principalmente por jóvenes, pero posteriormente, se fueron sumando otros grupos políticos, entre ellos los de justificación islámica que, sin encabezar las protestas, participaron como actores secundarios y sin liderazgos claros. Tal era el impulso social que se alzaba contra los gobiernos autoritarios, contra la situación de precariedad económica y, sobre todo, por mayor acceso a la participación pública. Así lo reveló la *Arab Youth Survey* (AYS) al observar que el 68 % de los encuestados dijo que “vivir en un país democrático era <muy importante>”, en 2011, previo a las revueltas populares. Un año después, la misma encuesta reveló que ese nivel había descendido en 10 puntos porcentuales y colocó dos elementos prioritarios antes que el de “vivir en democracia”: recibir un salario justo y obtener casa propia; ambos concernientes a temas de economía y estabilidad. Añadió que si bien existe compromi-

27. Desde la agencia de noticias *Al Jazeera* se lanzó una acusación directa a los medios y la agenda de Estados Unidos, concretamente a la revista *Foreign Policy*, para hacer parecer una idea de “liberalización política” como, en su momento, la “Primavera de Praga” (Massad, 2012).

so con la democracia, desconfían de sus resultados (AYS, 2012). Para 2022, la encuesta realizada por el *Arab Barometer* encontró que la población prefiere la democracia como forma de gobierno; sin embargo, les preocupa que no genere buenas políticas o economías estables y saludables.

Si bien cada país condujo sus procesos revolucionarios de diferente forma, en gran medida, de acuerdo a sus propios principios políticos, sociales, económicos e históricos; muchos de ellos se vieron favorecidos por el orden internacional y el posicionamiento que sobre las revueltas tuvieron los países hegemónicos: apoyar los reclamos de democracia en los estados hostiles a sus intereses y tolerancia a la represión por parte de sus estados aliados. Situación que facilitó el paso a una contrarrevolución y el freno a los ímpetus democráticos que reclamaban los pueblos árabes. Vemos las diferencias entre los movimientos ocurridos en Túnez, Egipto, Siria, Libia, por señalar sólo algunos. En la aproximación que realizan John Esposito y John Voll en su libro *Islam and Democracy* parten de identificar los dos elementos centrales del debate político en las sociedades islámicas actuales. Al respecto señalan:

El resurgimiento religioso y la democratización son dos de los acontecimientos más importantes de las últimas décadas del siglo XX. En muchas áreas, los movimientos de renacimiento religioso coinciden con la formación de sistemas políticos más democráticos ya veces la refuerzan. En otras áreas, las dos dinámicas están en conflicto. En el mundo musulmán, estos temas se plantean con especial fuerza por la intensidad del resurgimiento islámico y la intensidad de las demandas de los últimos años por una mayor participación popular en los procesos políticos (Esposito y Voll, 1996, p. 3).

Parten de una discusión dicotómica en el que, en principio, se trataría de dos posiciones encontradas. Más adelante, reconocen el complejo entramado histórico-político del que han sido objeto las instituciones islámicas a partir del desafío que ha supuesto la modernización

europea (y su consecuente occidentalización) a través de un proceso de influjo que, en la mayor de las veces, ha significado una pérdida de identidad originaria por la adopción de modelos externos que han derivado en un estado de opresión, entrega y capitulación en todos los aspectos de la vida pública y privada. Esta situación se suma a la formación estatal en la región que contó siempre con la imposición de un orden colonial que no se derrumbó con las independencias sino que, al contrario, se reforzaron los modelos disciplinares y represivos bajo “leyes de excepción” (*halat at-Tawari*) y un “estado policial, de secrecía e inteligencia” (*Mujabarat*), provocando con ello esa “aspiración dual”: islamización y democratización. El deseo, por lo tanto, sería el establecimiento de una “democracia islámica”; sin embargo, debido a que posee un elemento religioso rompe con el postulado promovido de *democracia liberal*, este último adjetivo frecuentemente obviado -o no señalado- que está implícito en la idea de democracia que se ampara en las ideas del secularismo europeo, que permea todas las capas del pensamiento político actual y que oblitera cualquier otro proyecto.

El tema de la democracia no es ajeno al actuar de las sociedades árabes e islámicas, sino que forma parte del entramado político contemporáneo. Amartya Sen consideró que si en la mayor parte del siglo XIX los teóricos de la democracia se cuestionaban si determinado país “estaba preparado para la democracia”, el siglo XX reveló que “un país no tiene por qué estar preparado para la democracia, sino más bien estar preparado *mediante* la democracia”. Con ello asumió que la democracia tiene la capacidad de ser un valor universal, en el sentido de que aporta algo valioso al resto del mundo (aunque no sea producto de un consenso). Sen lo aborda como un elemento de realización en cualquier sociedad tomando como base las aportaciones históricas que se han observado en diversas partes del mundo, concretamente en lo que respecta a Asia y su diversidad. Señala que ningún argumento culturalista tiene la capacidad de restar fuerza a la legitimidad democrática ya que las sociedades no son monolíticas y homogéneas y concluye que el influjo de la democracia “no puede ser descartado por tabúes cultura-

les imaginarios ni por supuestas predisposiciones determinadas por los diferentes pasados históricos de las civilizaciones” (Sen, 1999).

Para los teóricos hegemónicos de la democracia actual, se trata no sólo de un tema de *potencialidad* sino de *deseabilidad* a tal punto que supone un producto de exportación, aunque esto comporte “un imperialismo cultural y la imposición de un modelo eurocéntrico” (Sartori, 2008, pp. 373-376). No obstante, la democracia que se ha exportado y que ha quedado en la apreciación de la población árabe-musulmana ha sido la expuesta en Abu Ghraib.²⁸ Se profundiza así la discusión sobre qué democracia es la que se busca imponer. Para nadie es un secreto que cuando se habla de democracia se hace referencia a la *democracia liberal* (como ya indicamos) la que surge como parte de un proceso histórico del occidente europeo y que se ha intentado imponer a través de diversos mecanismos. A este respecto, Leonardo Avritzer y Boaventura de Sousa Santos señalan el recorrido que ha tenido el debate sobre la democracia y su aplicabilidad en el mundo durante el siglo XX y, sostienen que se ha constituido como un canon que buscó ser homogénea:

El debate sobre la democracia a lo largo del siglo XX quedó limitado a dos formas complementarias de hegemonía: una primera forma de hegemonía basada en la suposición de que la solución del debate europeo del periodo de entreguerras habría sido el abandono del papel de la movilización social y de la acción colectiva en la construcción democrática; una segunda forma de hegemonía es aquella que suponga que la solución elitista al debate sobre la democracia, con la consecuente supervalorización del papel de los mecanismos de representación, podría ser hegemónica sin que esos últimos ne-

28. Nombre de la ciudad iraquí que albergaba la prisión que fue utilizada por el régimen del partido *Ba'az* (Resurrección, de carácter nacionalista, socialista y laico) de Saddam Hussein para torturar y abusar de los presos (en su mayoría políticos) y que luego sería utilizada con los mismos fines por Estados Unidos, tras la invasión a Iraq, el derrocamiento de Saddam y la *desba'azificación*. Se cerró en 2014, después de que desde 2006 se hubiera delegado su control a las nuevas autoridades iraquíes. Sin embargo, desde que se hicieron públicas las vejaciones sufridas por parte del ejército estadounidense a los presos, el conflicto escaló a sus niveles más altos de la clase gubernamental estadounidense.

cesitan ser combinados con mecanismos sociales de participación. En ambos casos, la forma hegemónica de la democracia, la democracia representativa elitista, propone extender al resto del mundo el modelo de democracia liberal representativa vigente en las sociedades del hemisferio norte, ignorando las experiencias y las discusiones oriundas de los países del Sur en el debate sobre la democracia (Avritzer y De Sousa Santos, 2003, p. 3).

A esta visión crítica se suman las observaciones que se hacen desde los postulados islámicos al señalar algunos elementos: 1) ausencia de una definición sobre la democracia, 2) evolución en la aplicación del término a lo largo de la historia, 3) la separación de los campos políticos y religiosos, producto de una experiencia particular, 4) las diferencias en relación al concepto de libertad, 5) las formas en las que se concibe el individuo, la sociedad y la relación entre éstos y 6) el ámbito de la legislación, por señalar las mínimas (Amiri, 2012, pp. 79-90). Observamos así que la postura no es tanto contra la democracia en sí misma sino contra el “canon democrático” propuesto (impulsado y exportado) con características de corte imperial que busca someter a los pueblos a ciertas normas y valores que, visto en su amplitud, proceden de una *visión eurocristianizante* del mundo, a pesar del discurso secular. Este es, por el contrario, el instrumento de penetración a las sociedades como se han observado a través de las regiones en las que se establecen grupos misioneros, escuelas religiosas y otros grupos que, sin declarar el apego confesional, tienen un substrato cultural muy marcado de fe. Cuando el discurso aparentemente secular se impone, entonces lo que procede es cuestionar todo orden basado en la religión y se da paso al aspecto enteramente temporal, material. De este modo, se aprovechan las condiciones objetivas para el avance de todo tipo de conquistas: apropiación del territorio, de los recursos naturales y las materias primas, de la población y de todos los componentes sociales. Se observa así el tipo de alianzas que se generan y que, en estricto sentido, se alejan de la protección de la democracia y la búsqueda de sus procesos.

Aspectos de compatibilidad entre la democracia y el Islam

El debate entre estos dos componentes parten de ese discurso binario (con una potente carga axiológica): por un lado, los que de modo tajante sostienen que dichos términos se excluyen e, incluso, antagonizan dándole a la democracia todas las características positivas mientras que al Islam las negativas. Este último sentir acentúa una supuesta carencia de apertura, tolerancia, pluralidad; mantiene una actitud acrítica a la autoridad establecida y a los dogmas; sin dejar de mencionar un conformismo intelectual.²⁹ Por otro lado, se encuentran los que observan la amplia gama de interpretaciones intrínsecas al Islam, sus creencias y su desarrollo intelectual; así como, sus prácticas en el devenir histórico.

Sin entrar en los detalles que sostienen las creencias, las prácticas y la ética propias del Islam, nos adentraremos a su cosmovisión política y, en su caso, los lineamientos que podrían acercarse a las cuestiones de democracia. Es necesario advertir, en primer lugar, que la noción de “religión” para el Islam -derivado de la palabra árabe *din*-³⁰ sí distingue entre lo material y lo espiritual; sin embargo, las conecta en un todo único del que se desprende la idea central: *tauhid* (Unicidad). Tal distinción, entonces, no existe separada como actos paralelos, sino que están enlazados de tal forma que no se pueden entender por sí solas. Esta misma postura se traslada a la distinción entre la vida pública y privada, los asuntos personales y los comunales, lo individual y lo social y, como consecuencia, el orden público que involucra a todos.

En este sentido, el vocablo árabe para “política” -*siyasa*- es un adje-

29 Postura muy cercana a la tesis de Ernest Renan que declaraba la incompatibilidad entre la ciencia y el Islam (Renan [1883], 2006).

30. La lengua árabe es la base de los principales textos que acompañan el conocimiento sobre el Islam y es el idioma en el que se revela El Noble Corán. Como sostiene Michael Cook: “en términos demográficos y culturales, el árabe ha sido la lengua semítica que ha tenido más éxito. Es la única que se convirtió en la lengua de una civilización mundial y también la única que tiene el estatus de una lengua mundial en este momento” (2007, p. 201). Además, como destaca Ikram Antaki, la lengua árabe está muy ligada a lo divino (2022 [1989], p. 39). Si bien el árabe ha influenciado a otras lenguas, también ha sido influenciada por otras que comparten, también, un estatus privilegiado en el conjunto islámico como lo es el persa, el urdu, el turco, por señalar sólo algunas.

tivo que se utiliza para designar lo que tenga que ver con administrar, guiar y gobernar. Cualquier gestión pública es una forma de política que toma en cuenta la mejor decisión, en el lugar y el momento adecuado, involucrando no sólo sabiduría sino también una profundidad moral. No hay dicotomía entre religión y política, sino que, al contrario, se fusionan para actuar apropiadamente. La idea de gobierno (*hukumah*) nace con la noción de ordenamiento no sólo en el ámbito humano sino en el carácter divino, con el orden cósmico de Creador y creación. La máxima autoridad de este orden estará a cargo de Dios (*Al-lah*) y será el único regente. Para lograr este cometido en medio de todo lo creado, dota al Humano (*Insan*) como Viceregente (*Jalifat*, castellanizado como Califa). Una vez otorgada esta soberanía, se inicia un periodo de tiempo histórico terrenal, diferenciado del tiempo histórico-sagrado (*hierro-historia*) (Corbin, Yahia y Nasr, 2009, pp. 261-263). Surge así el momento en el que la Humanidad va a necesitar regulación a través de una relación de ellos con Dios (*Ibadah*, Adoración) y entre ellos mismos (*Muamalat*, relaciones sociales, comerciales y demás actos civiles). En estas últimas se dan las cuestiones del poder, el gobierno y la autoridad política.

Todos los actos quedarán consignados en “la palabra eterna e in-creada” de Dios, El Noble Corán (*al-Qurʾan al-Karim*), serán ejemplificados por los dichos y hechos del Profeta Muhammad (Pb)³¹ conocidos como *Hadiz* (Narración) que comprenderán la *Sunnah* (Tradición profética), de la que se tomará la práctica de lo que el texto menciona. Con el paso del tiempo, se sumaron el consenso (*Ijma*) y la analogía (*Qiyas*), lo que en su conjunto dará forma a la Ley Islámica (*Sharia*). Mientras que las dos primeras son inmutables, las segundas están sujetas al cambio de tiempos y de espacios a los que se arriben.

La práctica islámica, en la tradición, los estudios y el consenso, han determinado que estas sean las cuatro fuentes del derecho islámico, la

31 En castellano se ha utilizado la palabra Mahoma a partir de una deformación de las traducciones y adaptaciones de la lengua. Debido a que el significado en árabe adquiere un significado preciso, del cual carece su castellanización, se prefiere utilizar el nombre propio.

base de su legislación y así la observamos en el desarrollo de su historia cambiando en el tiempo y en el lugar que se encuentre y, en cierto grado, influida (e influyendo), por los acontecimientos que la han rodeado; adaptándose y transformándose cuando es necesario, sin dejar por ello el origen de su misión. De este modo hallamos que, en lo que se refiere al tema particular de la vida política, la creencia está presente en su totalidad, dicho de otro modo, “el Islam es *din wa dawla* (religión y Estado), lo que implica la interacción de la religión en todas las esferas del quehacer político: economía, sociedad, familia, ejército, etcétera” (Zeraoui, 2013, p. 39).³² De esta idea principal es de la que se hacen eco los principales movimientos de justificación islámica.

Tanto los estudiosos modernos, como los antiguos, coinciden en señalar el aspecto político del Islam en la práctica profética. Por ejemplo, desde el momento mismo en que se estableció un documento que formaba una nueva alianza entre las tribus basada no en la pertenencia a la sangre o la familia, sino a un credo básico y el respeto entre los firmantes. Nació así el primer Estado Islámico: la ciudad que sería conocida, desde entonces, como *al-Madina al-Munawwara* (La Ciudad Luminosa) o simplemente Medina (castellanizada de la misma forma). A partir del efecto que produjo el actuar del Profeta (no sólo como guía espiritual sino como estadista, militar y administrador) es como se establecen las pautas de cómo se llevaría a la práctica la fe, además, del comportamiento individual y social.

Debido a esto, es necesario hacer una referencia al momento en el que se pasa de la autoridad general a la particular, del atributo de vicerregente de la humanidad (en general) a personas en particular, a individuos llamados a realizar un actuar específico que logren establecer

32. Es necesario recuperar las observaciones que realiza Abdenur Prado (2018) con respecto al concepto de *religión* en tanto “dispositivo colonial”, es decir, como una categoría creada por la modernidad occidental para clasificar y jerarquizar a las culturas del mundo; y las formas en las que se ha estudiado la religión desde las disciplinas académicas señalando que sus fundamentos están intrínsecamente ligados al proyecto colonial europeo. Con ello agregaremos toda la serie de conceptos utilizados de manera genérica cuando se estudian a “las religiones” desde los supuestos epistémicos del cristianismo, tales como: profeta, revelación, comunidad, etcétera, que no aprehenden el significado ubicado en su contexto, cosmovisión, lenguaje y simbolismo.

la conexión humana con la divina y se comienza a hablar del legado profético, la profecía (*Risalat*). A este respecto, es preciso señalar que el Islam no llega a innovar nada en cuanto al sentido religioso sino, más bien, a confirmar la ley universal de las tres religiones de corte monoteísta: Un único Dios, el mensaje de los profetas y la existencia de un mundo más allá, según las tradiciones judías, cristianas e islámicas. Vemos, entonces, una continuidad en la creencia aunque diferencias en las prácticas.³³

Dicho esto, el sentido profético adviene dentro de un cambio en las relaciones de poder desde el momento en el que se modifican las prácticas de adoración (pensando esto en un modelo lineal evolutivo del tipo weberiano que va de lo mágico a lo racional, donde se pasa del animismo y se llega al monoteísmo, pasando por el politeísmo) y se concibe el orden estatal como lo opuesto al orden divino. En el momento en el que se había establecido una comunidad de seres humanos comenzó la corrupción al desatender los principios divinos, de este modo fue necesario regresar a la mención del orden divino predeterminado desde el momento mismo de la Creación. Burhan Ghalioun lo sintetiza de este modo:

El contraste entre un reino de Dios armonioso y las tiranías de los hombres es uno de los temas más recurrentes del mensaje de las religiones monoteístas. Constituye su propio núcleo: fundamentalmente, las nuevas religiones invitaban a los creyentes a no solidarizarse con un orden injusto y, lo que es más, a liberar a la religión de la tutela del Estado y del poder temporal. De este modo, se convirtieron en el medio de difusión de una visión nueva del mundo social. Esto constituía una verdadera revolución: la de la invención de la ética social. La nueva ética dejaba de enmascarar el desorden, y tendía a superarlo mediante la idea de la fraternidad. Dicha idea era una fuente de so-

33. En el pensamiento europeo (y en sus zonas de influencia) se dio una gran ruptura que llevaría a la discontinuidad del mensaje monoteísta, separando al pensamiento judeo-cristiano del islámico, siendo así que proceden de un mismo tronco: Abraham (*Avraham* [hebreo], *Ibrahim* [árabe]).

lidad, de armonía, de un nuevo modo de organización comunitaria, basado en la vinculación moral, y contrastaba con el principio de coerción y jerarquización que hasta entonces había constituido el atributo del Imperio decadente (Ghalioun, 1999, p. 19).

Los profetas tienen el cometido de crear ese orden divino en la tierra a partir de la suma de voluntades de los seres humanos y romper con las prácticas existentes. Comenzaron así a crearse comunidades de creyentes que, sin entrar en detalles de todos, señalamos que no todos tuvieron buen fin. En el caso de los seguidores de Moisés (que llegarían a ser conocidos como judíos) fueron dispersados y, en consecuencia, alejados de cualquier formación estatal (terrenal o divina), dejando el tema a un asunto escatológico.³⁴ Los cristianos, seguidores de Jesús (Cristo), no lo fueron hasta que se formuló a partir de una formación estatal de la cual dependían y que, con el tiempo, ocuparía su lugar, absorbiendo todas sus funciones. De este conflicto luego aparecerán los que renegaron de este dominio y buscaron separar los ámbitos temporales y espirituales. Sin embargo, el Islam se consolida como religión a partir de crear una figura estatal y de desarrollar una identidad comunitaria con base en la fe a partir de su Profeta Muhammad (Pb).³⁵

La Comunidad islámica (*Ummah*) naciente tras el mensaje del Profeta (Pb) significó un paso a la urbanidad de las tribus sedentarias, unida más allá de los lazos tribales, un concepto profundo de dignidad humana y valores sociales novedosos, puso límites y creó, con ello, una formación política basada en la religión (fe, espiritualidad, normativa individual y relaciones sociales). La creación de esa formación estatal se hizo bajo el orden religioso. El jefe de estado tiene una disposición

34. Una de las principales acusaciones que se hacen a la formación estatal sionista de 1948 en Palestina se encuentra centrada en su principio de esperar hasta la aparición del Mesías para la creación del Reino, una forma de Estado idealizado para los judíos de la diáspora (Rabkin, 2006).

35. Es necesario señalar que en la tradición islámica se reconocen a todos los profetas mencionados en la Biblia, añadiendo al conjunto de profetas al que se consideraría “El sello de la Profecía”, el último de un ciclo profético, en él están incluidos Moisés y Jesús, éste último no como “hijo de Dios” sino como “Profeta de Dios”. Se ha dicho así que el Islam es la religión profética por excelencia y ser profeta, en este sentido, no es asunto menor.

dual: guía espiritual y guía terrenal; mientras que el primero lo recibe de la guía directa de Dios (a través de “la palabra”, *kalimat*), el segundo lo hace a criterio de las circunstancias y con el apoyo de la comunidad.

Los sucesores del Profeta fueron los que buscaron mantener esa dualidad excepcional, aunque conscientes que ya no recibirían más órdenes divinas sino sólo las condensadas en *La Noble Recitación*.³⁶ Apareció, así, la figura del *Califa* (*Jalifah*) no ya como un término abstracto sino como un título para quien asumiera el liderazgo de la Ummah: “Vicario del Mensajero de Dios” (*Jalifah Rasul Al-lah*). Luego, “el Califa es el soberano temporal encargado de hacer reinar sobre el dominio islámico las prescripciones coránicas, consecuentemente con el cargo tiene una dimensión religiosa considerable”.³⁷ Es preciso señalar que a lo largo de la historia material del Islam, la institución fue variando mucho, sobre todo, a partir de la dinastía Abasí (750-1258) en el que surgieron diversos personajes que se adjudicaron el título. El último en ostentar tal cargo fue el *Devlet Osmanlı*, aunque sin tener el peso político que llegaría a tener el Sultán, fue abolido en 1924 con la instauración de la República Turca, la cual basaba sus criterios en la modernidad secularista europea (Maillo Salgado, 2013, pp. 58-60).³⁸

Esposito y Voll retoman lo enunciado por Abul Ala Maududi³⁹ al re-

36. Significado literal de *al-Qur'an al-Karim* (El Noble Corán).

37. En su sentido general refiere a “sucesor”, así lo recoge El Corán: <Y [recuerda] cuando tu Señor dijo a los ángeles: «En verdad, pondré en la Tierra un *sucesor* (*Jalifah*).»> [al-Baqarah (2): 30] En su sentido particular encontramos: <«¡Oh, David! En verdad, te hemos hecho *sucesor* (*Jalifah*) en la Tierra, así pues, juzga entre los hombres con la Verdad y no sigas tus pasiones»> [Sad (38): 26]. Cursivas propias para resaltar. El término también es traducido como: heredero, gobernante, vicerregente.

38. Debe hacerse notar que al término refiere a una vicerregencia en ausencia del Profeta (Pb) y en espera de la aparición del *Mahdi*, figura escatológica que posee una relevancia primaria. No es un gobierno de Dios en la tierra sino una custodia humana del Orden Divino en el orden terrenal. La institución del Califa ha sido foco central en los debates al interior de la comunidad islámica y no hay acuerdo total en su restauración. Reclamó ese título el líder del grupo terrorista *daesh* (Estado Islámico de Iraq y el Levante) en 2014, lo que ha sumado desprestigio a los conceptos tanto de “Califa” como de “Estado islámico”.

39. Considerado como el más grande expositor del “despertar islámico” en el subcontinente indio, se alejaba de las influencias “occidentales” y se apegaba más al mensaje coránico, propuso una “tercera vía”, entre el capitalismo y el comunismo (Du Pasquier, 1988, pp. 64-65). Planteó que el desarrollo económico tanto de los pueblos como de los individuos debe concentrarse en la satisfacción de las necesidades y abogó por el aumento de las oportunidades para los individuos, una idea que luego retomaría el economista pakistaní Mahbub al-Haq para la creación del Índice

ferir que el ideal del Islam, así como el de la democracia, es arribar a una sociedad humana justa (y libre, agregaríamos) y, en consecuencia, destacan cuáles son los puntos que entrarían en discusión entre estos planteamientos. Al respecto, sostienen que el sistema político islámico se edifica mediante los tres principios ya señalados: *Tauhid*, *Risalat* y *Jalifah*. En el primero, ve una disolución entre la voluntad de Dios y la voluntad popular; sin embargo, reconsidera la postura al señalar que la voluntad divina no podría ser tiránica ni dictatorial, en principio propio, si se sigue la práctica profética, abarcando el segundo concepto. En cuanto al tercer término, lo ajusta si se reforma el sentido original, a la idea abstracta de responsabilidad de la humanidad y, como tal, de toda la comunidad, más que a una persona en sentido estricto o una institución específica (Esposito y Voll, 1996, pp. 21-27).

El pensamiento de Maududi va de la mano con los postulados de su contemporáneo Ruhollah Jomeini, quien logró materializar su idea de gobierno con la instauración de la República Islámica en Irán y que se ha señalado un fuerte influjo del primero sobre el segundo. Es conveniente señalar que, a pesar de la diferencia entre escuelas a la que cada uno pertenece, ambos parten de que la mejor forma de gobierno es aquella que mezcla los elementos del Islam y la democracia, en sus sentidos primarios (gobierno mixto cercano a Platón).⁴⁰ Sobre este punto, Maududi escribe:

Un nombre más adecuado para la política islámica sería el “reino de Dios”, que se describe en inglés como una “teocracia”. Pero la teocracia islámica es algo completamente diferente de la teocracia de la que Europa ha tenido una amarga experiencia... La teocracia cons-

de Desarrollo Humano (IDH) junto a Amartya Sen y que sería tomado en cuenta desde 1990 por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

40. Destacamos que mientras Maududi pertenece a la rama sunní, Jomeini pertenece al shiísmo; haciendo esta observación sólo para destacar las diferencias existentes dentro del Islam en su devenir histórico y que caracteriza su heterogeneidad y complejidad. No se profundizará en sus diferencias para evitar caer en un *orientalismo faccioso*, éste último que toma como eje central la división y, sobre ella, asume una postura explicativa ya sea para señalar una ortodoxia y una heterodoxia o, bien, para asumir que unos son moderados y otros radicales; pretendemos evitar caer en la *sectarización* como valor explicativo.

truida por el Islam no está gobernada por ninguna clase religiosa en particular, sino por toda la comunidad de musulmanes, incluidos los de base. Toda la población musulmana dirige el estado de acuerdo con el Libro de Dios y la práctica de Su Profeta. Si se me permitiera acuñar un nuevo término, describiría este sistema de gobierno como ‘teo-democracia’, es decir, un gobierno democrático divino, porque bajo él se ha dado a los musulmanes una soberanía popular limitada bajo la soberanía de Dios. El ejecutivo bajo este sistema de gobierno está constituido por la voluntad general de los musulmanes que también tienen el derecho de deponerlo (Maududi, citado en Esposito y Voll, 1996, p. 24).

El tema se sitúa en la posesión soberana de la Ley (con mayúscula para darle el carácter de divinidad, sacralidad, reverencia y/o respeto) por tratarse de un asunto decretado en *La Recitación*, y que ya no es necesaria la modificación pues es trascendente al tiempo y el espacio. En este sentido, si hay que realizar leyes -en el sentido jurídico- podrían realizarse siempre y cuando no atenten contra lo ordenado por la Ley Suprema, en este caso, la Sharía. Bajo esta lógica, Jomeini señala:

El gobierno islámico no se corresponde con ninguna otra de las formas de gobierno existentes. Por ejemplo, no es una tiranía, en la cual la cabeza del Estado pueda jugar arbitrariamente con las propiedades y las vidas de las personas, usándolas según sus deseos, condenando a muerte a quien quiere y enriqueciendo a quien quiere, mediante la concesión de tierras y la distribución de propiedades y pertenencias del pueblo. [...] El gobierno islámico no es tiránico ni absoluto, sino constitucional. Pero no constitucional en el sentido corriente de la palabra, es decir, basado en la aprobación de las leyes de acuerdo con la opinión de la mayoría. Es constitucional en el sentido de que los gobernantes están sujetos a ciertas condiciones en las tareas de gobierno y administración del país [...] Estas leyes y ordenanzas conforman este conjunto de condiciones que

han de ser observadas y practicadas. Por lo tanto, puede definirse el gobierno islámico como el gobierno de las leyes divinas sobre los hombres [...] En una república o monarquía constitucional, muchos de los que manifiestan ser representantes de la mayoría del pueblo pueden hacer una ley sobre cualquier cosa que deseen e imponérsela al pueblo (Jomeini, 2021, pp. 45-46).

Observamos que ambos parten diferenciar entre el *orden existente* (humano) y el *orden ideal* (divino), éste último es al que se aspira construir, toda vez que ya se ha tenido una experiencia: la primera comunidad fundada por el Profeta (Pb). En esta idealidad del regreso a esa experiencia están situados muchos grupos políticos actuales y esa ha sido la tónica de la discusión a lo largo de los últimos siglos, mismas discusiones que se profundizaron ante el impacto del “occidente”, con sus ideas políticas, filosóficas, culturales y religiosas.

Vale la pena resaltar que en la interpretación del shiísmo, concretamente la duodecimana,⁴¹ corriente de adscripción de Jomeini, la dirección de la comunidad no correspondería a la figura de Califa sino a la de *Imam*, palabra árabe que significa “líder, guía, modelo”. El Imam⁴² sería el título que recibe el sucesor del Profeta (Pb) encargado de la dirección política y espiritual de la Ummah. Debido a la responsabilidad que sobre ellos cae, sus atributos son de ejemplaridad e infalibilidad, por este motivo corresponde a *Al-lah* la designación directa, siendo así

41. El shiísmo duodecimano o imamí (*Ithna ashariyah*) es una de las ramas del Islam, presentes mayoritariamente en Irán e Iraq y con gran población en el Líbano, así como Bahrein y Azerbaiyán, aunque se encuentran en todos los países de mayoría musulmana en condición de minoría. Difiere de otros tipos de shiísmo como los quintimanos (o zaydíes) o los septimanos (o ismailíes), que detienen la sucesión en el quinto y el séptimo Imam, respectivamente. Según el PEW Center Research (2009) del total de la población musulmana entre el 10 % y el 13 % son shiitas, mientras que entre el 87% y el 90 % son suníes.

42. Para el shiísmo, el concepto de Imamato lo extrae del Corán en los siguientes términos: <Y [recuerda] cuando su Señor puso a prueba a Abraham con tareas que él cumplió. Dijo Él: «En verdad, te pondré como *Guía (Imam)* para los hombres.» [Abraham] dijo: «¿Y a mi descendencia?» [Dios] dijo: «Mi alianza no incluirá a [quienes sean] opresores.» > [al-Baqarah (2): 124]. Cursivas propias para resaltar el concepto. Para la corriente sunita del Islam, la figura de Imam no deja de poseer liderazgo pero se reduce 1) al ámbito de la dirección en la oración colectiva o, 2) a ciertas personas de alto prestigio religioso sin contenido de infalibilidad. Asimismo, no debe confundirse con la palabra “Fe”, que en árabe se dice *íman*.

que sólo sea posible que ocupe su lugar algún descendiente del Profeta (Pb), a través de su hija Fátima (a) y su yerno (y primo) Ali ibn abu Talib (a) que, junto a sus hijos Hassan y Hussein, constituyen la “Gente de la Casa” (*Ahl al-Bayt*). Esta interpretación se amplía a nueve sucesores más en línea directa hasta llegar al doceavo, llamado *al-Mahdi* (ay) (El Guiado)⁴³ que se encuentra vivo pero en estado de Ocultación (*Ghaybah*) y, hasta su reaparición, nadie podría ostentar el *Imamato*, permaneciendo su custodia en los sabios (*Ulema*, del plural árabe *‘Ulama*, que posee *‘ilm*, ciencia, conocimiento, aprendizaje). Este es el enfoque teórico-filosófico-jurídico en el que se asienta el régimen político de Irán desde la *Revolución Islámica* de 1979 a la fecha.

A estos debates, se han sumado otros donde resaltan conceptos e ideas que se han observado a lo largo de la historia del Islam (aunque no se hubieran utilizado para instituciones democráticas) y que han servido, en la actualidad, para profundizar las posibilidades de interactuar de un sistema y otro, con identidad propia. A juicio de Esposito y Voll estos conceptos islámicos que diversos autores musulmanes han puesto de relieve al momento de señalar la compatibilidad entre la democracia y el Islam “son centrales en los debates y discusiones sobre las democratizaciones en las sociedades musulmanas”, tales son: consulta (*Shurah*), consenso (*Ijma*) y juicio interpretativo independiente o razonamiento de un especialista (*Ijtihad*). Dichos términos han sido parte del entramado político histórico y, como tal, han tenido diversas interpretaciones y usos, en la actualidad forman parte del repertorio de posibilidades para la democracia y su aplicabilidad.

Consulta, consenso e *ijtihad* son conceptos cruciales para la articulación de la democracia islámica dentro del marco de la unidad de Dios y las obligaciones representativas de los seres humanos. Estos

43 La creencia en el Mahdi es común en todas las ramas del Islam, sin embargo, para los suníes éste aún no aparece, mientras que para los shííes, apareció pero se ocultó. Esto ha hecho que los segundos aspiren hacia un futuro prometedor más que a un pasado idealizado; de igual forma, se contiene cualquier brote milenarista, situación que no se ha podido evitar en el caso de los primeros que han visto la aparición de diversos movimientos *mahdistas* a lo largo de la historia, baste señalar el ocurrido en Sudán de 1881a 1898.

son términos cuyos significados se cuestionan y cuyas definiciones dan forma a las percepciones musulmanas de lo que representa una democracia legítima y auténtica en un marco islámico. Sin embargo, a pesar del hecho de que dentro del mundo islámico estos términos son cuestionados, brindan una base efectiva para comprender la relación entre el Islam y la democracia en el mundo contemporáneo. Las articulaciones cuestionadas también reflejan la disputa global más amplia sobre el significado y la naturaleza de la democracia en el contexto multicultural (Esposito y Voll, 1996, p. 30). [Cursivas en el original]

Junto a Maududi y Jomeini, encontramos a Sayyid Qutb, que en su conjunto pertenecen a los herederos del *reformismo islámico* de finales del siglo XIX y principios del XX,⁴⁴ y que se han convertido en los principales ideólogos de los variados movimientos y grupos de justificación islámica alrededor del mundo. La figura de Qutb resalta debido a que fue víctima del régimen que denunció y contra el que estructuró todo su fundamento crítico, ya no para hablar de una conciliación o una compatibilidad sino de una superioridad intrínseca del Islam sobre la democracia (o cualquier otra forma de gobierno ideada por el ser humano), razón por la cual fue tildado de “radical”, “extremista” y “violento”. Considerado la más alta figura intelectual de la asociación de los Hermanos Musulmanes (fundada en 1928, por Hassan al Banna) sufrió la represión del régimen de Gamal Abdel Nasser, cabeza del panarabismo de las décadas de los cincuenta y sesenta, vinculado al bloque soviético, aunque sin un alineamiento definido, en el contexto de la Guerra Fría. Qutb fue sentenciado a la horca, acusado de atentar contra el presidente

44. Como resultado del impacto europeo en la región surgieron tanto el Reformismo Islámico (*Tajdid*) como el Modernismo Islámico (*Islah*), ambos buscaban hacer compatibles sus formas de vida con las que llegaban de fuera; sin embargo, no se pudieron adaptar y cada una derivó en formaciones antagónicas: unas buscando el regreso a la tradición (de formas variadas) mientras que los otros hacia la adopción de los modelos europeos. Los primeros quedaron eclipsados durante toda la primera mitad del siglo XX y resurgieron hasta la década de los setenta. Los segundos dieron paso a las ideas liberales y nacionalistas y, algunos, hacia una versión socialista (Lapidus, 2002, pp. 453-468).

(*ra'is*), tras justificar que era deber de cualquier musulmán acabar con todo tipo de gobierno tiránico.⁴⁵

Debemos señalar que este hecho ocurrió en la etapa de mayor efervescencia del nacionalismo árabe, momento en el que se daba por sentado que las ideas religiosas habían quedado marginadas, como había ocurrido en Europa. Lo religioso se asociaba al fanatismo, a la tradición, al pasado; sin embargo, sorprendió a todos cuando tras la derrota árabe de 1967, los grupos de justificación islámica recuperan el discurso, se reorganizan desde abajo, con la sociedad y, en otros casos, desde arriba, desde las elites, se lanzan opciones legitimadoras del discurso islámico. Aunque se da en diversas versiones y desde cada particularidad, resaltan por un lado la postura de Arabia Saudita y con ella todos los gobiernos monárquicos de la región y vinculados al bloque occidental en oposición a los gobiernos republicanos y cercanos a la URSS, en un calco regional que Malcolm Kerr (1971) denominaría la *Guerra Fría (inter) Árabe*, siendo los últimos los derrotados del conflicto. La monarquía saudí logró unificar a la comunidad islámica a través de sus gobiernos con la creación de la Organización de Cooperación Islámica (OCI), en 1969 y, luego, durante la cuarta guerra árabe-israelí de 1973, impuso un embargo petrolero que rompió con el equilibrio mundial Este-Oeste, para colocar no sólo a los exportadores de materias primas en la escena global, sino que involucró a todo el Tercer Mundo en un eje Norte-Sur. Por otro lado, la Revolución islámica de Irán en 1979 condensó todas las aspiraciones islámicas haciendo resurgir todo el discurso antiimperialista, anticolonial, anticomunista y antisionista, en su lugar, propugnaba una *tercera vía*, con el elemento religiosos como bandera principal y con la participación del pueblo como motor central. Lo que significó un cambio que impactaría a toda la región y, a su

45. Con toda la carga orientalista a la que hemos hecho referencia, Paul Berman lo califica de “filósofo del terror” y, de manera analógica, señala que es al “islamismo” lo que Marx para el comunismo. (Berman, 2003). Por la utilización de sus planteamientos a modo de justificación teórica, se asocia su pensamiento a líderes de grupos que utilizan la violencia como mecanismo de emancipación, tales como: Osama Bin Laden, Ayman al Zawahiri y Abu Musab al Zarqawi, de *al-Qaeda*; y Abu Bakr al Baghdadi, del *Daesh*, por señalar sólo a los que fueron blanco central de los operativos estadounidenses y que van del señalamiento a la instrumentalización.

vez, se sumaba al cambio paradigmático dentro del bloque occidental que viraba de un *Welfare State* a una economía abierta y de desplazamiento del Estado (neoliberalismo), en sus principales centros de poder Londres (1979) y Washington (1981), que se convertiría en el modelo mundial para las décadas posteriores y que sería un elemento central al momento de los procesos de democratización en la tercera ola. Fenómeno que Amin Maalouf ha denominado “el año del gran vuelco: 1979” para referirse a una especie de “inversión” que condujo a una “revolución conservadora” a nivel mundial (2019, pp. 184, 178, 158).⁴⁶

No obstante, a pesar de sus similitudes, el Irán revolucionario quedaría fuera del juego político mundial occidental, por sus principios intrínsecos de soberanía, de emancipación, de justicia y de libertad, opuestos a los planteamientos impuestos por las posiciones políticas de la *Modernidad europea*, tanto en su vertiente capitalista como comunista. Por esta razón no se sumó a ningún bloque: por un lado, denunció la modernización represiva y autoritaria como ejemplo de occidentalización promovida por Estados Unidos y el bloque capitalista en complicidad con la dinastía Pahlevi; y por otro lado, contra la URSS, por sus postulados filosóficos y ante al asedio contra Afganistán, un país con población musulmana. Se manifestó en contra de la intervención, aunque sin poder hacer mucho debido a la guerra que Iraq desató en su contra, con el apoyo del bloque occidental. A su vez, éste último, abrió dos frentes: primero, la intención de debilitar y contener a la revolución islámica iraní y, segundo, continuar su lucha contra el comunismo y la URSS, con lo que decidió brindar todo su apoyo logístico, financiero y diplomático a los movimientos de justificación islámica afganos y de toda la región árabe-islámica que emergieron como opo-

46. Las pautas generales antecedentes a estos cambios fueron el malestar social (e intelectual) de 1968 y el quiebre del Sistema Bretton Woods en 1971, que se enlazarán con la crisis del petróleo de 1973 y la emergencia del Tercer Mundo (Sur, Sur global). Se suman a este paradigma conservador con aspiración democrática la designación de Karol Wojtyła como Papa (Juan Pablo II) de la Iglesia católica por su pronunciado anticomunismo que abarcó la lucha contra la teología de la liberación, en Latinoamérica. El arribo de Deng Xiaoping en el liderazgo de China, con una reforma de apertura económica en el mismo sentido que el resto de naciones y de acercamiento al bloque occidental.

tores a los regímenes autoritarios y que éstos supieron aprovechar en su favor al apoyarlos, en una estrategia de deshacerse de ellos y de legitimar el discurso islamista frente al comunismo. La lucha contra el comunismo mundial librada por el bloque capitalista-occidental sumaría a los opositores islámicos que luego, tras diversas etapas de formación en campo (Afganistán, Peshawar, Bosnia) y tras la implosión del bloque soviético, se volverían en su contra y los *Muyahidin*⁴⁷ dejarían de ser *Freedom Fighters* para convertirse en “Terroristas islámicos” (Kepel, 2000). Dicho en otras palabras, en el contexto de la Guerra fría, Estados Unidos y sus aliados instrumentalizaron el discurso y, también, a los movimientos islámicos (en todas sus versiones) en contra de su objetivo superior: destruir al comunismo; luego, una vez conseguido, el paso siguiente sería controlarlos a ellos a fin de garantizar sus propios intereses en la región, estableciendo alianzas con los regímenes afines o mostrar hostilidad con los opositores. La democracia y la necesidad de ella que reclamaba el pueblo pasaría a segunda posición, sino es que quedaba marginada a un juego político utilitario. Paradójicamente, en los espacios de apertura ganadas al interior del régimen autoritario, las fuerzas que ganaban mayor simpatía popular eran los movimientos de justificación islámica, que participaban en la contienda electoral y, una vez accediendo a los espacios de poder público, les negaban su ejercicio, quedando como actores de un juego político que permitían demostrar a un régimen autoritario una fachada democrática, condición mínima para el apoyo internacional.

El debate es, entonces, una *lucha política*, como lo señala Asef Bayat. Al respecto dice: “En definitiva, la compatibilidad o incompatibilidad de una religión, incluyendo Islam, con la democracia no es una cuestión de meras especulaciones filosóficas, sino de lucha política. No es tanto la cuestión de los textos como el equilibrio de poder entre los que quieren una religión democrática y los que persiguen una versión au-

47. Refiere a la persona que realiza un esfuerzo por la causa de *Al-lah*, tiene una finalidad benéfica para él y la religión. En los medios de comunicación “occidental” se les ha definido como “combatiente islámico” en sentido bélico.

toritaria (2007, p. 7). La pugna se juega en diversos niveles: a escala global, entre los defensores y los detractores: los estados, los organismos, los medios de comunicación y los sistemas educativos; a nivel regional, entre actores estatales y grupos militantes que se oponen a todo tipo de influencias y los que se muestran deseosos de emular los resultados de sus contrapartes en otras latitudes. En el plano local, existe una pugna entre un sector de la población que ha quedado marginada de los procesos de urbanización-desarrollo del sector económico y el burocrático; así como de nuevos reclamos en el ascenso social ante los nuevos desafíos sociales. En el nivel individual, no obstante, genera un conflicto identitario de pertenencia o de rechazo en bloque a una postura u otra, donde también intervienen otros muchos factores como la clase social, la lengua, el origen étnico, la nacionalidad, la pertenencia a una tribu, la región, el género, la edad, los cambios políticos, económicos y sociales en el orden mundial y según los procesos históricos. Las sociedades son conscientes de la vigencia de la democracia “para muchos, el término democracia significa un orden político basado en la libertad de elección y expresión. Estos dos atributos no son, de manera alguna, extraños al Islam, por lo que la noción de un orden político islámico democrático no es tan contradictorio como algunos podrían pensar” (Green, 1992, p. 13).

Experiencias democráticas situadas: ¿democracia islámica?

En tiempos recientes se han dado casos en los que se experimenta la coexistencia del Islam, como *din* (modo holístico de vida), con prácticas democráticas. Sin embargo, es importante señalar que tanto el Islam como la democracia comportan elementos normativos (o tipos ideales, según el método weberiano) que, no obstante, no se han manifestado a plenitud o con un comportamiento óptimo en una sociedad concreta, por lo tanto, recurrimos a una comparación de casos múltiples y variados, con una selección concreta, bajo criterios de condiciones políticas, institucionales y sociales en los que han emergido. Nos

enfrentamos al sesgo de la *Teoría de la Democracia* existente -desde el ámbito hegemónico señalado- que reúne ciertos criterios que considera como exclusivamente suyos. Pero será necesario recurrir a los procesos socio-históricos de los Estados seleccionados para comprender: 1) la forma adquirida del Estado, régimen y forma de gobierno; 2) rol institucional del Islam (no necesariamente tomando en cuenta la obligatoriedad del secularismo); 3) el grado de institucionalización democrática, según los estándares consensuados por la episteme hegemónica; 4) y la trayectoria histórica con sus imbricaciones endógenas y exógenas. Aunque de cada punto podríamos extendernos en la discusión, análisis y debate, debido a la naturaleza del presente escrito, nos limitamos a señalar de manera breve y contextualizada algunos datos.

Indonesia

Se ha considerado a este país como el caso más robusto de democracia funcional en un país con mayoría musulmana desde la caída del régimen de Suharto, en 1998, con muestras de elecciones libres, alternancia política y descentralización institucional. El Islam opera como marco ético y cultural mas no como fuente directa de legislación. Las organizaciones islámicas mayoritarias (*Nahdlatul Ulama* y *Muhammadiyah*) han desempeñado un papel clave en la defensa del pluralismo religioso y del constitucionalismo democrático, legitimando la democracia desde categorías islámicas propias (Hefner, 2000).

Túnez

Se ha visto a este país como el modelo más acabado de un tránsito a la democracia exitoso desde las revueltas populares de 2011. El partido *Ennahda*, de inspiración islámica, aceptó de manera explícita: el principio de soberanía popular, la alternancia en el poder, un estado civil. La Constitución de 2014 incorporó amplias garantías de derechos y libertades, incluyendo la igualdad de género en el espacio público, entre otros reclamos más (Marks, 2014).

Senegal

Ubicado en África occidental, Senegal constituye un caso de practicidad islámica y democrática relativamente estable desde su independencia (1960). Siendo uno de los estados con mayoría de población musulmana sufi (una variante dentro de las prácticas islámicas), las cofradías han ejercido una autoridad moral y social pero no necesariamente el control del aparato estatal (Cruise O'Brien, 2004).

Turquía

Desde 2002, a través del Partido de la Justicia y el Desarrollo (AKP, por sus siglas en turco), ha impulsado reformas democráticas: debilitamiento del tutelaje militar, ampliación de derechos civiles y un acercamiento regional. El discurso islámico ha hecho posible la obtención de legitimidad del ejercicio de poder y ha llevado a una recuperación religiosa del espacio público sin dejar de ser abiertamente laico (Tuğal, 2009).

Marruecos y Malasia

Estos estados representan regímenes híbridos, en los que partidos políticos islámicos participan en procesos electorales bajo marcos constitucionales restrictivos. En Marruecos, el Partido Justicia y Desarrollo, de orientación islámica, opera dentro de la autoridad monárquica que monopoliza la legitimidad religiosa (Tozy, 1998). En Malasia, el Islam se encuentra institucionalizado como religión del Estado, con efectos ambiguos sobre derechos civiles (Kamaruddin y Rogers, 2020).

Bosnia-Herzegovina

Presumido como caso de Islam europeo, se le evalúa de forma positiva por sus cercanías al planteamiento hegemónico con un sistema multipartidista, el Islam como identidad cultural pero sin conexión legal y una integración europea en el horizonte. Enmarcada en una situación postconflicto, tras la desintegración de Yugoslavia y la caída del bloque comunista (Bougarel, 2007).

Irán

El caso iraní reviste componentes más complejos, sobre todo, de cara al análisis comparado con sistemas democrático-liberales (las llamadas “democracias occidentales”), pues combina elementos republicanos con instituciones islámicas propias, un claro ejemplo de “gobierno mixto”, en términos neoplatónicos. Al constituirse como *República Islámica*, coloca pautas novedosas tanto para el pensamiento y la filosofía política islámica como la general; sin embargo, por romper con la tradición moderna europea de secularización y de separación de los ámbitos espirituales y temporales, se ha enfrentado a una crítica constante y continua desde el pensamiento hegemónico (Arjomand, 2009).

De estos casos podemos identificar algunos patrones generales, por ejemplo, que el Islam es compatible como marco cultural con la democracia; la existencia de partidos políticos de justificación islámica pueden convivir de manera institucional con el aparato del Estado; el discurso islámico puede ser fuente de legitimidad tanto para los gobiernos como para la satisfacción popular que concuerda con ellos. Estos casos, aunque vistos de manera breve, desmontan la noción de un “excepcionalismo islámico” intrínseco y refuerzan la lectura donde la democracia depende, más bien, de un diseño institucional, planteamiento y distribución del poder, margen de maniobra de los actores y condiciones históricas específicas. El Islam en sí mismo no es una variable explicativa del déficit democrático, sino que, también, es un campo discursivo y político atravesado por relaciones de poder. ¿Podría ser factible hablar de un modelo -o de diversos modelos- de democracia islámica?

Consideraciones finales

Ante la pregunta ¿Por qué en la mayor parte del mundo musulmán no hay democracia? Podríamos responder que es debido a una combinación de factores históricos, políticos, económicos, epistémicos y geopolíticos y no una situación intrínseca al Islam como modo holístico de vida privada y comunal. Hay que observar, primero, una herencia

histórica y colonial en la que muchos países con población de mayoría musulmana fueron colonias europeas hasta mediados del siglo XX y, posteriormente, heredaron estados artificiales, con fronteras trazadas sin tener en cuenta etnias o tribus. Las potencias coloniales solían gobernar mediante élites autoritarias no necesariamente propiciando instituciones o prácticas democráticas. Al independizarse, los estados post-coloniales, mantuvieron las estructuras centralizadas y autoritarias existentes durante el periodo colonial.

En el marco de los procesos de descolonización, en el contexto de la Guerra Fría, tanto los Estados Unidos como la Unión Soviética apoyaron “dictaduras estables” y que se alinearán a uno de los proyectos existentes. La prioridad siempre fue la alineación, la estabilidad, el acceso a los recursos energéticos y la seguridad, pero no la democracia. Algunos ejemplos notables los encontramos en: Arabia Saudí, Egipto, Pakistán e Irán (antes de 1979). Con relación a los países con excedentes derivados del petróleo se han convertido en “estados rentistas” en los que su existencia se deriva de ese ingreso y no necesariamente de la vinculación con sus poblaciones. Se suma a este comportamiento la posición geopolítica que estos estados comportan frente al orden mundial, en constante pugna.

En muchos de estos países de mayoría musulmana e injerencia colonial, los sindicatos, los partidos políticos, la prensa, las asociaciones civiles, etcétera, han sido marginados de la toma de decisiones o, bien, cooptados o reprimidos por el régimen autoritario. La sociedad civil, cuando se articula, no encuentra los cauces pertinentes y, cuando lo hace, el interés nacional o la injerencia externa, se priorizan.

El conflicto permanente, las guerras y la fragmentación, han facilitado la creación de gobiernos fuertes y militarizados, lo que ha derivado en regímenes autoritarios, estados de emergencia como forma ordinaria de legalidad y aparatos de vigilancia e inteligencia secretos para espiar civiles u opositores, así como ante injerencias externas.

En estos escenarios, observamos que la religión no participa como condición determinante para alguna modificación; sin embargo, se ha

utilizado cierto discurso religioso a modo de recuperar los elementos autóctonos, de identidad y de propuesta alternativa, ante la incapacidad de solución que han ofrecido los modelos políticos de importación. En este sentido, aparecen grupos que toman como base al Islam para buscar en él componentes que coadyuven a prevenir o evitar los conflictos, recuperando la memoria histórica en los que ese fue el estandarte o, bien, proponer una fórmula *ex-novo*.

En las primeras experiencias del Islam, no existe una división estricta entre la política y la religión -“Iglesia y Estado”- sino que ordena la vida pública y privada; no obstante, resaltar que esto no implica una teocracia, ya que el poder político no es divino, los gobernantes pueden ser criticados o destituidos si se alejan del orden y el buen funcionamiento de la administración pública; además, la Ley se interpreta a través de un gran proceso reflexivo y no es monolítico ni inmutable, es esencialmente la misma a lo largo de la historia aunque con leyes prácticas cambiantes y adaptables.

Para el Islam, el sentido de salvación no es un tema sólo que incumbe al ámbito individual y privado sino que exige justicia social, prohíbe la opresión, obliga a la solidaridad. Un musulmán no puede separar la fe personal de la ética pública. El poder debe someterse a principios éticos y religiosos pues gobernar es una responsabilidad moral y no sólo técnica. Además, la Ley no es solo voluntad humana, sino que debe reflejar justicia divina. Esta postura normativa es la que ayuda a explicar por qué, históricamente, la política islámica no desarrolló un “estado secular” al estilo de Europa y la propuesta de modernidad de allí emergente.

La dicotomía entre el Islam y democracia no es un problema ontológico ni civilizatorio sino una construcción epistémica producida por el eurocentrismo, el orientalismo y la colonialidad del saber (y del poder), que proyecta categorías históricas, políticas y conceptuales propias de la modernidad europea sobre sociedades islámicas, generando lecturas distorsionadas, jerarquizantes y normativamente cargadas, que invisibilizan otras racionalidades políticas y formas legítimas de

organización del poder. Así, podemos dar cuenta que la separación religión-política es una experiencia histórica específica de Europa, no un principio universal. Por lo tanto, el análisis revela que la aparente incompatibilidad entre Islam y democracia es el resultado de una matriz de conocimiento que se autopercibe como universal pero que en realidad responde a una trayectoria histórica, cultural y política situada: la modernidad europea. Al proyectar sus propias categorías -secularismo, racionalidad instrumental, separación de esferas- sobre las sociedades islámicas, el pensamiento hegemónico produce interpretaciones reduccionistas que confunden diferencia histórica con déficit civilizatorio.

Las ciencias sociales modernas se constituyen bajo presupuestos eurocristianocéntricos, naturalizados como universales, donde algunos conceptos como feudalismo, modo asiático de producción, despotismo oriental o régimen sultanístico operan como dispositivos de poder-saber, no como categorías neutrales. La persistencia de estos conceptos demuestra que el orientalismo no es un vestigio del siglo XIX sino una estructura activa de interpretación que continúa organizando jerarquías epistémicas. Así, el Islam no aparece como un campo plural de experiencias políticas sino como una anomalía que debe ser explicada, corregida o normalizada. El Islam es analizado desde una alteridad radicalizada, producida por estos marcos epistémicos acríticos, lo que representa un límite que resiste en reconocer la pluralidad de formas de organización históricas del poder. Superar esta dicotomía exige una descolonización del saber político que permita pensar la democracia fuera de su molde y abrir el campo a racionalidades políticas alternas sin deslegitimarlas de antemano.

La observación del debate sobre democracia en el mundo árabe-islámico revela que la persistencia del autoritarismo no puede comprenderse desde claves culturales sino desde la convergencia entre estructuras estatales poscoloniales, intereses geopolíticos externos y un modelo hegemónico de democracia. La noción de excepcionalidad ha funcionado como un método discursivo que despolitiza las demandas

populares, legítima la injerencia externa y justifica alianzas con regímenes represivos bajo el argumento de la estabilidad.

Las revueltas populares de 2011 refutaron empíricamente el supuesto rechazo social a la democracia, mostrando una aspiración generalizada a la dignidad, la justicia social y a la participación política. No obstante, la contrarrevolución regional y la selectividad del apoyo internacional revelaron los límites reales de la democracia cuando ésta entra en conflicto con intereses estratégicos, una paradoja democrática. En este sentido, la tensión no se establece entre Islam y democracia sino entre proyectos democráticos situados, el canon liberal exportado como modelo único y la rivalidad entre potencias. Reconocer esta pluralidad es condición indispensable para superar la narrativa excepcionalista y abrir el debate hacia una democracia verdaderamente universal.

La compatibilidad no es un problema teológico irresoluble sino una cuestión histórica y política atravesada por relaciones de poder locales, regionales y globales. El Islam, en tanto modo holístico de vida, articula una visión completa de la vida que integra ética, política y comunidad, lo cual desafía la noción liberal de secularización, pero no invalida la posibilidad de sistemas participativos, representativos y consultivos. Conceptos propios, derivados de la episteme islámica, constituyen mecanismos funcionales análogos -aunque no idénticos- a prácticas democráticas contemporáneas, y su aplicación depende menos de su existencia doctrinal que de quién detenta el poder para interpretarlos. En este sentido, los proyectos autoritarios y los democráticos coexisten dentro del mundo islámico como expresiones de disputas internas, muchas veces condicionadas por intervenciones externas, instrumentalización geopolítica y la herencia colonial. Se revela así, que la democracia es una construcción histórica situada y no un modelo civilizatorio exclusivo del llamado “occidente”.

Si la democracia tiene tanto de islámico como el Islam de democrático, va a depender de sus actuaciones, adecuaciones e interpretaciones. Voluntad humana para extender y entender la Voluntad divina

(sea cual fuera el origen de su inspiración). La búsqueda del orden social justo y armonioso son parte del entramado de todas las posturas políticas, filosóficas y religiosas; sin embargo, pueden quedar sometidas al interés particular, divisionista y fragmentario que se ha dispuesto en el orden mundial actual: basado en la supervivencia, la grandeza y la expansión. Por lo tanto, es necesario mantener el desarrollo del pensamiento buscando modelos que garanticen el bienestar social de manera general.

Bibliografía

- Albanese, Francesca (2024). "Anatomía de un genocidio. Informe de la Relatora Especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967". *Organización de las Naciones Unidas*, A/HRC/55/73.
- Amin, Samir (1974). *El capitalismo periférico*. Editorial de Nuestro Tiempo.
- Amiri, Mardiyah (2012). "La relación entre el Islam y democracia desde el punto de vista de las autoridades religiosas". *Islam, occidente y derechos humanos desde el punto de vista del Imam Jomeini*. S/L: Fundación Cultural Oriente
- Antaki, Ikram (2022 [1989]). *La cultura de los árabes*. Debolsillo.
- ArabBarometer (2022). Disponible en: <https://www.arabbarometer.org/>
- Arab Youth Survey (2012). Disponible en: <http://arabyouthsurvey.com/en/>
- Arjomand, Saïd Amir (2009). *After Khomeini: Iran under his successors*. Oxford University Press.
- Atabaki, Touraj (2003). *Beyond essentialism: who writes whose past in the Middle East and Central Asia*. Aksant Academic Publishers.
- Avritzer Leonardo y Boaventura de Sousa Santos (2003). "Introducción: Para ampliar el canon democrático". *Eurozine*. S/L: Disponible en: <https://goo.su/YPopG>
- Bayat, Asef (2007). *Islam and Democracy: What is the real question?* Amsterdam University Press.

- Berman, Paul (2003). "The Philosopher of Islamic Terror". *The New York Times Magazine*. Nee York: Disponible en: <https://goo.su/JI4e>
- Bosemberg, Luis E. (1993). "La segunda guerra del Golfo y su importancia regional e internacional: ¿impacto coyuntural o trascendencia histórica?". *Historia crítica*, (8), 17-33. Colombia: Universidad de los Andes.
- Bougarel, Xavier (2007). "Bosnian Islam as 'European Islam': limits and shifts of a concept". A. Al-Azmeh y E. Fokas (Eds.). *Islam in Europe: Diversity, Identity and Influence*. Cambridge University Press, pp. 96-124.
- Cairo, Heriberto y Breno Bringel (2010). "Articulaciones del Sur Global: afinidad cultural internacionalismo solidario e Iberoamérica en la globalización contrahegemónica". *Geopolítica(s)* 1 (1), 41-63. Madrid: UCM.
- Carrère d'Encausse, Hélène y Stuart R. Schram (1965). *Le Marxisme et L'Asie, 1853-1964*. Armand Colin.
- Claude, Cahen (2010 [1972]). *El Islam. I. Desde los orígenes hasta el comienzo del Imperio otomano*. Editorial Siglo XXI.
- Cook, Michael (2007). *Una brevísimas introducción al Corán*. Editorial Océano.
- Corbin, Henry, Osman Yahia y Sayyed Hossein Nasr (). La filosofía islámica desde sus orígenes hasta la muerte de Averroes". *Historia de la Filosofía: Del mundo romano al Islam medieval*. Siglo XXI, 236-357.
- Cruise O'Brien, Donal B. (2004). *Symbolic confrontation: Muslims Imagining the State in Africa*. Palgrave Macillan.
- Diamond, Larry (1996). "Is the Third Wave Over?". *Journal of Democracy* 7(3), 20-37. Washington, D.C.
- Diamond, Larry (2003). "¿Puede el mundo entero ser democrático? Democracia, desarrollo y factores internacionales". *Revista Española de Ciencia Política*, (9), 9-38. España: Asociación Española de Ciencia Política y Administración.
- Du Pasquier, Roger (1988). *Le reveil de l'Islam*. Les Editions du Cerf.
- Dussel, Enrique (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y*

transmodernidad. Ediciones Akal.

- Elorza, Antonio (2008). "Islam y democracia". *Letras Libres*, 31 de marzo. Disponible en: <https://letraslibres.com/revista-espana/islam-y-democracia/>
- Emparán F., M. (2019). "El Islam visto por el Imperio bizantino. La revelación como una herejía cristiana". *Byzantion Nea Hellás* (38): 155-178. Chile: Universidad de Chile.
- Esposito John L. y John O. Voll (1996). *Islam and Democracy*. Oxford University Press.
- Foucault, Michel (2019 [1975]). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Garduño García, Moisés (2016). *Dinámicas de poder y prácticas de resistencia en las revoluciones árabes*. CIESAS/Casa chata.
- Ghalioun, Burhan (1999). *Islam y política: las traiciones de la modernidad*. Bellaterra.
- Green, Jerrold D. (1992). "Islam y democratización en el Medio Oriente". *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, 55, 7-13. México: UNAM.
- Grosfoguel, Ramón, (2011). "Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales". *Tabula Rasa* (143): 41-355. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Hefner, Robert W. (2000). *Civil Islam: Muslims and democratization in Indonesia*. Princeton University Press.
- Hegel, G. W. F. (2005 [1830]). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Tecnos.
- Hirsi Ali, Ayaan contra Husain Haqqani (2007). "¿Es el Islam compatible con la democracia?". *Letras Libres*, IX(108), 16-24. México.
- Hourani, Albert (2003). *La historia de los árabes*. Ediciones B.
- Huntington, Samuel (1991). *The Third Wave: Democratization in the Late 20th Century*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Huntington, Samuel (2019 [1996]). *El Choque de Civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós.
- Isla Lope, Jaime Alberto (2018). *La injerencia histórica del orden*

- mundial en el Medio Oriente*. UNAM/SITESA.
- Izquierdo Brichs, Ferran (2007). “Poder y Estado rentista en el mundo árabe”. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 2, 1-31. Madrid: UAM.
- Jaldún, Ibn (1977 [1377]). *Introducción a la historia universal (Al-Muqaddimah)*. Fondo de Cultura Económica.
- Jomeini, Ruhollah (2021 [1971]). *El Gobierno Islámico*. BIAB
- Kamaruddin, Nurliana, y Rogers, Roy Anthony. (2020). “Malaysia’s democratic and political transformation”. *Asian Affairs: An American Review*, 47(2), pp. 126–148.
- Kepel, Gilles (2000). *Jihad: expansion et déclin de l’islamisme*. Gallimard.
- Kerr, Malcolm H. (1971). *The Arab Cold War: Gamal ‘Abd al-Nasir and His Rivals, 1958–1970*. Oxford University Press.
- Lander, Edgardo (2000). “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En Edgardo Lander (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, pp. 11-37.
- Lapidus, Ira M. (2002). *A history of Islamic societies*. Cambridge UNiversity Press.
- Lewis, Bernard (1992). “El ‘hombre enfermo’ tose más cerca”. *El País*, 23 de enero, disponible en: https://elpais.com/diario/1992/01/24/opinion/696207609_850215.html
- Linz Juan J. y Alfred Stepan (1996). *Problems of democratic transition and consolidation. Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe*. John Hopkins University Press.
- Marks, Monica L. (2014). *Convince, coerce, or compromise?. Ennahda’s Approach to Tunisia’s Constitution*. Brookings Doha Center Analysis Paper.
- Marx, Karl y Eric Hobsbawm (2009 [1971]). *Formaciones precapitalistas*. Siglo XXI.
- Massad, Joseph (2012). “The ‘Arab Spring’ and other American seasons”. *Al-Jazeera*.
- Melo Carrasco, Diego (2020). “Martín Lutero y prefacio del Corán de

- Bibliander (1543)". *Revista Cultura y Religión*, 14(1): 26-40.
- Mernissi, Fátima (1997). *Las sultanías olvidadas*. Quinteto.
- Mernissi, Fátima (2003). *El miedo a la modernidad: Islam y democracia*. Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Mignolo, Walter D. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa editorial.
- Pasquino, Gianfranco (2011). *Nuevo curso de ciencia política*. Fondo de Cultura Económica.
- Pew Center Research (2009). *Mapping the Global Muslim Population. A Report on the Size and Distribution of the World's Muslim Population*. Pew Forum on Religion & Public Life.
- Prado, Abdennur (2018). *Genealogía del monoteísmo. La religión como dispositivo colonial*. Ediciones Akal.
- Rabkin, Yakov M. (2006). *A Threat from Within: A Century of Jewish Opposition to Zionism*. Zed Books.
- Rawls, John (2006). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Renan, Ernest (2006 [1983]). "El Islam y la ciencia. Con la respuesta de Al-Afghani". *Istor* (24), 122-146. CIDE.
- Said, Edward (2004). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Sartori, Giovanni (2007). *¿Qué es la democracia?* Taurus.
- Sen, Amartya (1999). "Democracy as a Universal Value". *Journal of Democracy*, 10(3), 3-17. Washington.
- Shaw, Stanford J. (2009 [1975]). "El Imperio otomano y la Turquía moderna". Grunebaun, Gustave. E. von (compilador). *El Islam. II. Desde la caída de Constantinopla hasta nuestros días*. Siglo XXI, 15-136.
- Sierra Kobeh, María de Lourdes (2001). *Democracia y procesos de liberalización política en el Medio Oriente*. UNAM.
- Sierra Kobeh, María de Lourdes (2012). *Aires de libertad en el mundo árabe: dinámicas locales y regionales y estrategias externas*. UNAM.
- Tozy, Muhamed (1998). *Monarchie et Islam politique au Maroc*. Presses de Sciences Po.
- Tuğal, Cihan (2009). *Passive Revolution: Absorbing the Islamic Challenge to Capitalism*. Stanford University Press

- Vercellin, Giorgio (2003). *Instituciones del mundo musulmán*. Bellaterra.
- Vogt, Wolfgang (2005). *El Islam y la literatura occidental*. Universidad de Guadalajara/CU Los Altos.
- Wallerstein, Immanuel (1998). *Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. Editorial Siglo XXI.
- Wallerstein, Immanuel (2005). *Análisis de Sistema-Mundo: Una introducción*. Editorial Siglo XXI.
- Weber, Max (1994 [1922]). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zeraoui, Zidane (2013). *Islam y política*. Editorial Trillas.

DE MONROE A TRUMP. DEL ‘EXPANSIONISMO ESTADOUNIDENSE TEMPRANO’ AL ‘IMPERIALISMO TARDÍO’

José Guadalupe Gandarilla Salgado (Coord). Huella del Sur,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 292 pp.

DOI: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7759>

EMILIANO ESPINOSA MARTÍNEZ¹

“América para los americanos” o como los estadounidenses reclaman nuestra América Latina como suya. En tiempos convulsos, violentos y oscuros como los que vivimos actualmente en América Latina y el Caribe² nuestra responsabilidad es la de informarnos y recuperar las obras, autoras y planteamientos que nos indican hacia dónde

1. Licenciado en Estudios Políticos y de Gobierno por la Universidad de Guadalajara; estudiante de la Maestría en Ciencia Política con línea de investigación en Cultura política, sociedad civil, ciudadanía y movimientos sociales por la misma universidad. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2972-116X>
2. Al momento que se está escribiendo esta reseña nuestra región sufre el avance y la materialización más cruda de la Doctrina Monroe después de años sin intervenciones militares directas en territorio latinoamericano; el día 03 de enero del 2026, por la madrugada, la *Delta Force* (unidad militar de elite de los Estados Unidos) secuestra a Nicolás Maduro, quien se encontraba en Caracas, Venezuela. Luego de un bombardeo en diversos puntos de Caracas, algunos ataques cercanos al Palacio de Miraflores, sede del gobierno venezolano, que generaron muertes, terror y conmoción entre quienes se encontraban despiertos y a quienes despertaron los estruendos de las bombas cayendo, se anuncia que una unidad militar de elite del ejército estadounidense logró penetrar en Caracas para secuestrar al presidente Nicolás Maduro. Una operación militar que a todas luces viola el derecho internacional y que, como un anuncio de lo que vendrá, sienta las bases para que el imperialismo estadounidense avance ya sin necesidad de maquillar sus intereses político-económicos sobre nuestra región. La reactualización de la Doctrina Monroe al estilo Trump viene con sangre, guerra y saqueo.

mirar y cómo hacerlo cuando la salida parece cada vez menos posible. La obra que coordina José Guadalupe Gandarilla Salgado y que nutren autoras y autores que se posicionan y enuncian desde “Nuestra América” (Arroyo, 2025. p.151) son indispensables cuando la propaganda, la mentira y la manipulación son el platillo fuerte en todos los espacios de comunicación y de conocimiento.

Los planteamientos desde la presentación de la obra hasta el último capítulo desarrollado por Rodríguez Rejas, buscan traer a la discusión académica la necesidad de pensar a nuestra región desde otros enfoques, desde otras coordenadas de pensamiento; autores como Oliver Cox, Enrique Dussel y Santiago Castro-Gómez, así como figuras históricas como Simón Bolívar y el antifictionismo latinoamericano y caribeño nutren esta propuesta.

No es menor que la revisión histórica se haga presente en todos los textos que conforman la obra, es más bien señal de que hoy más que nunca debemos “cepillar la historia a contrapelo” (Benjamín, 1940(2017). p.23), es decir, acudir a la historia de los vencidos para entender el presente de resistencia y lo que entendemos como una reactualización del imperialismo estadounidense (Ramírez, 2025) bajo la hoy vigente Doctrina Monroe.

Las obras que se recuperan en *De Monroe a Trump Del expansionismo estadounidense temprano’ al ‘imperialismo tardío* sintetizan un poco del trabajo intelectual y político que se produce desde nuestra región y que apunta a una mirada crítica de los procesos políticos y sociales donde se involucra la hegemonía estadounidense y la resistencia latinoamericana desde el pensamiento.

El libro podemos dividirlo en dos partes. La primera que se encarga a través de los textos de José Guadalupe Gandarilla Salgado, Miguel Ángel Contreras Natera, Lautaro Rivara y Tania Arroyo Ramírez, de hacer una revisión histórica sobre la formulación de la Doctrina Monroe y su actualidad en el avance imperialista de Estados Unidos en Latinoamérica a partir de un enfoque decolonial, con referentes teóricos puntuales como Oliver Cox, Enrique Dussel y Santiago Castro-Gómez;

la segunda parte, con las aportaciones de Abdiel Rodríguez Reyes, Georgette Ramírez Kuri, Silvina Romano, Tamara Lajtmán y Aníbal García Fernández, así como las de Maciek Wisniewski y María José Rodríguez Rejas, apuntan la mirada a un análisis actual de la incidencia de la Doctrina Monroe y el imperialismo norteamericano bajo nuevas coordenadas geopolíticas donde la hegemonía de EE.UU. ya es cuestionada por el mundo, mientras Trump actualiza las herramientas intervencionistas para hacerse con el control de los recursos y las tierras latinoamericanas. Teniendo esto presente podemos profundizar en lo abordado en la obra.

El libro comienza con un texto desarrollado por el autor que coordina la obra, José Guadalupe Gandarilla Salgado, mismo que hace una revisión de la génesis de Estados Unidos como país y su herencia colonial en la conformación de un sentido común expansionista y colonizador arraigado en la cultura angloamericana. Lo que trata de hacer Gandarilla (2025) es encontrar las claves y significados de la relación de EE.UU. y América Latina y el Caribe.

En su afán de construir una “contrahistoria” de América Latina, invita a acudir a autores como Pekka Hämäläinen y Dussel para escarbar en una historia de resistencia de los pueblos originarios de la región y su papel en relación con cómo se construye en ese momento el insipiente estado-nación estadounidense. El análisis de Gandarilla incluye un especial énfasis en las características del colonialismo euroamericano y su “tendencia genocida desde el comienzo” (Gandarilla, 2025, p. 46). Esta tendencia genocida fundada en el proceso de racialización de los pueblos originarios y en el Destino Manifiesto que justifica la expansión de EE.UU. más allá de sus fronteras, con el objetivo de civilizar todo territorio “salvaje”, es una de las claves que pueden explicar lo que más adelante en otros textos de la obra, se desarrolla respecto al militarismo estadounidense. Sigamos.

Parte de la forma como se construye esta “contrahistoria” de América Latina, se hace a partir de entender cómo se constituyeron los principales aportes políticos para la emancipación de los pueblos, es decir,

desde la historia norteamericana se dice con seguridad cínica que lo que inspiró los procesos de independencia en los países de América Latina fue el republicanismo independentista fruto del pensamiento euroamericano; sin embargo, Gandarilla acude a autores como Dussel y a Castro-Gómez para desmontar esto, ya que el mismo autor propone que antes del republicanismo independentista o cualquier otro pensamiento político euroamericano, en Latinoamérica ya existía un pensamiento político propio con formas organizativas propias, tales como el republicanismo comunitario, mismo que con el avance colonial de EE.UU. y la imposición del capitalismo se extermina todo rastro de organización comunitaria y en consecuencia todo pensamiento político originario (Gandarilla, 2025). Incluso, se va más allá de un violento borrado y es que se identifica que las interacciones entre colonizadores y colonizados da como resultado un pensamiento político que EE.UU. adjudica como propio, negando los aportes de los pueblos originarios en su pensamiento político. Es decir, el republicanismo como supuesto invento euroamericano es falso.

Continuando con la obra, el trabajo de Miguel Ángel Contreras Natera se enmarca desde un enfoque decolonial y resulta imprescindible para comprender que la Doctrina Monroe, además de ser la justificación de EE.UU. para intervenir en territorio latinoamericano, es una reconfiguración de la lógica de la guerra bajo el interés colonial. Contreras insiste en que “es necesario pesquisar la estrecha relación político-espiritual entre los principios, mecanismos y diagramas militares, económicos y religiosos de la Conquista de América y la formulación inicial de la Doctrina Monroe” (Contreras, 2025. p. 72). Las claves de esta relación, dice Contreras, las encontramos en la formulación del Derecho de Gentes y el *Casus Belli*, es decir, los fundamentos jurídicos que daban orden al derecho internacional sobre derechos que se declaraban universales, tales como el “universal derecho a la comunicación” y que, en caso de violarse o de mostrar resistencia contra su imposición, sería justificada la guerra y el exterminio de quienes violen o resistan a la imposición de este derecho.

Aunado a un proceso de racialización “como forma de representación del mundo colonial-moderno” (Contreras, 2025. p. 75) se encuentra la configuración de un Derecho de Gentes fundado en la superioridad racial, estas dos cuestiones constituirían la matriz del expansionismo occidental. El mito de la “excepcionalidad de los Estados Unidos como nación” (Contreras, 2025. p. 78) se nutre a partir de esto. En síntesis, para Contreras, el origen histórico del expansionismo euroccidental se sienta sobre las bases de la colonialidad-modernidad, es decir, sobre las ruinas de la guerra colonial y sobre el proceso de racialización del “mundo nuevo” nace la voluntad de expandirse sobre el mundo a través de una guerra total, donde la imposición de la voluntad euroccidental viene con genocidio, racialización, explotación, saqueo y dominación territorial con el objetivo de la expansión del capital fuera de sus fronteras (Contreras, 2025).

Siguiendo de cerca el capítulo que Lautaro Rivara aporta a la obra, observo que este viene a confrontar dos posturas, la de la Doctrina Monroe y la de la Doctrina Anfictiónica; esta discusión se da bajo una premisa: sí hay una alternativa para pensar y construir una geopolítica con equilibrios, paz, soberanía e interdependencia desde una mirada descolonial y se puede hacer desde América Latina y el Caribe (Rivara, 2025).

Rivara comienza con una revisión de la teoría de Oliver Cox que, en su consideración, es el primer gran estudioso de las transiciones hegemónicas; la relevancia de este teórico en el trabajo de Rivara es tal que sienta las bases para entender el surgimiento de la Doctrina Monroe como fruto de una transición hegemónica y su confrontación con la Doctrina Anfictiónica. En suma, lo propuesto por Oliver Cox es rico en su propuesta teórica sobre la división jerárquica de las naciones a partir de la división mundial del trabajo agregando el “factor crítico de la raza” (Rivara, 2025. p. 119) en esta ecuación, y sobre la propuesta política de la unión regional de las naciones dependientes, que vendrían a ser en su mayoría las naciones latinoamericanas y las africanas, para una multipolaridad que permita al mismo tiempo la emancipación y la soberanía de las naciones dependientes.

Esta herramienta teórica la utiliza para analizar el caso de la transición hegemónica en Europa y los procesos independentistas que devienen a la caída de las potencias hegemónicas europeas; así mismo, como consecuencia de las independencias de los países latinoamericanos y la salida de las potencias europeas de suelo americano, se encuentra un vacío que inmediatamente es llenado por la insipiente nación estadounidense que, en su intención por delimitar un área de influencia en territorio latinoamericano, proclama la Doctrina Monroe que, en palabras de Rivara sería “una orientación geopolítica no sistematizada que define, desde la óptica y los intereses estratégicos de los Estados Unidos de América, un área de exclusividad no europea que resulta consustancial a las pretensiones imperiales hemisféricas de la entonces joven república” (Rivara, 2025. p. 129).

Aunque esta doctrina fue bien recibida en su momento por las recién independizadas naciones latinoamericanas, ya que representaría un muro firme para impedir una re-conquista europea (Rivara, 2025), la realidad es que tiempo más tarde comenzaría a demostrarse cuál era el objetivo de establecer esta área de exclusividad o de “espacio vital” (Rivara, 2025. p. 130) para los EE.UU.: unilateralidad para el saqueo, la expansión más allá de sus fronteras y la construcción de un sentido común universal.

Ante este panorama, un proyecto de regionalización que pusiera en el centro de su génesis la multipolaridad, es decir, “una mera forma geopolítica definida por su misma heterogeneidad” (Rivara, p. 131) tendría lugar, no de nacimiento, pero sí de actualización, en América Latina. La Doctrina Anfictiónica, con su máximo referente, Simón Bolívar, representaría un proyecto político de regionalización a partir de lo que Bolívar consideraba como “unidad histórico-cultural de las nacientes repúblicas hispanoamericanas” (Rivara, 2025. p. 136). Esta unidad propiciaría, a pesar de contradicciones, la paz y el equilibrio entre naciones de la región, “la unión como garantía de la independencia, de la búsqueda de un equilibrio internacional, de una regionalización multipolar no colonial ni imperialista” (Rivara, 2025. p. 147).

Continuando con la reseña, Tania Arroyo nos ofrece un texto interesante con una tesis actual: La Doctrina Monroe esta más vigente que nunca y su capacidad de incidencia se actualiza constantemente. Desde la formulación de la Doctrina Monroe y la proclama del Destino Manifiesto, la política exterior de Estados Unidos ha girado en torno generar las condiciones políticas, económicas, culturales y militares para su avanzada imperialista. “Casi un siglo después, en el marco de la segunda guerra mundial ambos principios doctrinarios constataron su vigencia y consolidación” (Arroyo, 2025. p. 155), es decir, Estados Unidos tenía control, económico y militar, principalmente, sobre el mundo en ruinas de posguerra.

¿Cómo consolidaron su hegemonía los norteamericanos? Arroyo dice que fue a través de un proceso largo pero continuo en el que reconfiguraron el orden jurídico internacional de tal modo que, al mismo tiempo que reorganizaban su política exterior, desplegaban su imperialismo sobre el globo con la creación de organismos internacionales como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) el cual después se convertiría en el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Este despliegue mundial implicó también una reorganización al interior de la política económica y militar: se transita por tres momentos, la instauración del *hard power* caracterizado por la imposición militar y económica de la línea político-ideológica de Estados Unidos a través de la CIA y la NSC; posteriormente, el *soft power* cambiaría el paradigma de la política exterior norteamericana, es decir, la intervención continuaría pero ahora no solo a través de la fuerza sino más bien a través de la diplomacia con la intención de llevar la democracia a otros territorios; en el marco de la “guerra contra el terrorismo” hay una transición al *smart power*: la combinación de la intervención militar con la diplomacia, agregando la facultad de EE.UU. de moldear la cultura, la comunicación, la política y la economía de los países intervenidos (Arroyo, 2025). Lo anterior, según Arroyo, solo confirma que esta evolución de las formas del interven-

cionismo norteamericano es eso, cambios de forma, porque de fondo continua la voluntad expansionista para preservar su hegemonía (Arroyo, 2025).

La segunda parte del libro contiene, en nuestra consideración, una mirada actual sobre el imperialismo norteamericano y su relevancia al momento de pensar a Nuestra América (Arroyo, 2025) en un contexto de crisis de la hegemonía estadounidense y de surgimiento de un nuevo eje de países en disputa por la construcción de un mundo multipolar, como lo es el caso de los BRICS. Por un lado, los textos de Ramírez Kuri; de Silvina Romano, Tamara Lajtman y Aníbal García Fernández y el de Maciek Wisniewski ponen sobre la mesa discusiones actuales, como la relevancia geopolítica de Miami como epicentro de las conspiraciones y planes intervencionistas de las derechas latinoamericanas refugiadas y auspiciadas por la elite empresarial del estado norteamericano que, históricamente, ha sido el centro de operaciones de contrainsurgencias, contrarrevoluciones y atentados contra gobiernos progresistas de América Latina; en este mismo sentido, dicen Romano, Lajtman y García que “la arquitectura institucional internacional es uno de los pilares del avance imperialista en las relaciones asimétricas establecidas entre un estado poderosos como EE.UU. y América Latina” (Romano et al., 2025), pero no solo eso, sino que a través de *think tanks* y del financiamiento de campañas políticas llevan a suelo latinoamericano la política intervencionista de EE.UU., la tesis es: el factor latino como explicación de la actualización del Monroísmo y su vinculación con las derechas latinoamericanas.

Por otro lado, Ramírez Kuri nos plantea una discusión relevante en términos teóricos: la diferencia entre el imperialismo clásico y lo que ella llama neoimperialismo, vigente hoy en América Latina (Ramírez, 2025). La discusión se centra en dos puntos, el imperialismo clásico naciente en la posguerra a través de la creación del complejo militar-industrial para dinamizar la economía estadounidense y afianzar su hegemonía frente al mundo; y la actualización del imperialismo o neoimperialismo a través de la neoliberalización del

mundo recrudeciendo sus monstruos: el imperialismo se vuelve más frontal y agresivo en su expansión (Ramírez, 2025). Aunque Ramírez a través de Sotelo (2021) identifica rasgos del neoimperialismo, la discusión interesante se encuentra en lo que ella llama “nuevos paradigmas en América Latina”, que vendrían a ser las “alternativas” para la superación del neoliberalismo a través de los gobiernos progresistas de la región en su primera ola (Chávez, Kirchner, Correa, Mujica, Morales, etc.) otorgándoles reconocimiento por su labor de recuperar las capacidades transformadoras del Estado (Ramírez, 2025), sin embargo, queda la duda si es completamente cierto que los gobiernos progresistas latinoamericanos rompieron con la lógica neoliberal de la acumulación del capital o si, por el contrario, solo pasaron a administrarla a través de esa recuperación de la capacidad transformadora del Estado, ejecutando mega proyectos que insertaban al propio Estado en el mercado de la extracción y distribución de los recursos naturales aun con la oposición, en casos concretos, de los pueblos originarios en resistencia.

Así mismo, la discusión que trae a la mesa Wisniewski es refrescante, aunque enredosa, ¿Trump le da continuidad o rompe con la tradición de la Doctrina Monroe? Es la pregunta central, sin embargo, Wisniewski trata de responderla a través del “debate sobre el fascismo” que, si bien es un lugar desde donde poco se habla cuando se aborda la figura de Trump con seriedad, no deja de ser un debate que, a la luz de los hechos actuales, queda en evidencia su vigencia. De tal forma que, los argumentos centrales en torno a las posturas a favor y en contra de nombrar la figura de Trump como fascista a partir de su supuesto “aislacionismo” y su rechazo al histórico “expansionismo” estadounidense, son superadas por los hechos. Como fue mencionado en una nota al inicio de este trabajo, Estados Unidos reafirma sus intenciones imperialistas en América Latina con la intervención militar en Venezuela y el secuestro de Nicolás Maduro, así mismo, sus declaraciones sobre la importancia de asegurar el control de los recursos y tierras raras de algunos países latinoamericanos como parte

de su agenda de seguridad nacional solo reafirman que más allá de aislarse, Trump avanza y expande de nuevo el poder de EE.UU. más allá de sus fronteras.

Por último, pero no menos importante, los textos de Rodríguez Rejas y Rodríguez Reyes ponen los puntos sobre las íes respecto a tres cosas: la guerra neocortical, la disputa por el sujeto y la necesidad de pensar en la emancipación nacional bajo coordenadas propias, latinoamericanas. Si bien, el texto de Rejas se complementa con lo abordado en el resto de la obra respecto a las implicaciones del imperialismo norteamericano y sus mecanismos de intervención de orden militar y cultural, lo que nos deja Rejas como novedad es pensar cómo actúa EE. UU. bajo una lógica de construcción y sustitución de “enemigos externos” de forma constante, es decir, ayer era el comunismo el enemigo a eliminar, hoy es el narcotráfico y el terrorismo en su síntesis: el crimen organizado internacional. Desde estas coordenadas apuntan su mira hacia la construcción de un sujeto moldeado a imagen y semejanza de aquel que no tiene interés por su entorno y permite por acción u omisión la intervención estadounidense. La guerra cultural, el doblegamiento, la neutralización y el control con aceptación son los instrumentos del nuevo ciclo de intervenciones de EE. UU. (Rodríguez, 2025).

Respecto a Reyes, su análisis se centra en un posicionamiento político-teórico: sí hay alternativa y es la del bolivarismo socialista tal como lo concibe el filósofo panameño Ricaurte Soler, que desmenuza el bolivarismo socialista encontrando un análisis objetivo de la evolución del capitalismo en su fase monopólica/imperialista y la necesidad irrenunciable de una descolonización epistémica para crear alternativas viables en un contexto de neocolonización y de renuncia aparente del socialismo en América Latina.

En conclusión, la obra se presenta, como en su momento lo dijo Don Pablo González Casanova (1965), como una caja de herramientas teórica para enfrentar el presente convulso y bélico. Sin embargo, es necesario mantener una mirada crítica sobre las obras aquí desarrolladas, particularmente cuando se habla de rupturas con ciertas lógicas u or-

denes como el de acumulación del capital en contextos como el de los gobiernos progresistas. De forma general, la obra es vigente y transmite de forma clara las inquietudes de sus autores, al mismo tiempo que nos invita a continuar con los cuestionamientos que se dejaron al aire. Nuestro trabajo será aterrizarlos y llevarlos a buen puerto.

Referencias

- Benjamin, W. (2017). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (B. Echeverría, Trad.). El Talón de Aquiles. (Obra original escrita entre 1939-1940). <https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/sobre-el-concepto-de-historia.pdf>
- Gandarilla Salgado, J. G. (Coord.). (2024). *De Monroe a Trump: Del 'expansionismo estadounidense' al 'imperialismo tardío'*. Herramienta ediciones. <https://huelladelsur.ar/app/uploads/2025/11/De-Monroe-a-Trump-Gandarilla-Salgado.pdf>

CRITERIOS EDITORIALES

Es una publicación semestral del Departamento de Sociología, División de Estudios Políticos y Sociales, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Su propósito fundamental es promover el conocimiento en la Sociología, así como el encuentro y el debate entre especialistas de las distintas Ciencias Sociales y las Humanidades. Es un espacio de reflexión, análisis y opinión que atiende problemáticas sociales a través de artículos inéditos que contribuyan a la generación de nuevos conocimientos sociológicos. En cada número la revista presenta un tema de interés, tanto en el ámbito local como en el nacional e internacional, y artículos, discusiones, avances de investigación y opiniones sobre distintos asuntos emergentes de la realidad social y sus formas de abordaje.

Convocatoria abierta

La convocatoria es permanente para artículos que correspondan a las secciones *Investigación y debate*, *Escritos de frontera* y *Reseñas*.

Convocatoria específica

La convocatoria es exclusiva para artículos que correspondan a la sección de *Investigación y debate*.

Proceso de evaluación por pares

Todo artículo enviado se someterá a una primera revisión por parte del Comité Editorial, el cual determina si el texto corresponde a los criterios editoriales de la revista. Si es aceptado, el artículo se remitirá a dos evaluadores externos, especialistas en la temática del texto en cuestión. Los dictaminadores son académicos reconocidos por su prestigio y calidad académica. La dictaminación se realizará por pares a través de un sistema de doble ciego y deberá tener dos positivos para su publicación. Si una fuera favorable y la otra negativa, intervendrá un tercer evaluador para definir la situación del artículo. Se informará sobre la resolución final en un plazo menor a los seis meses. La decisión será inapelable. Código de ética El Comité Editorial someterá a dictamen de su cartera de especialistas los trabajos que no hayan aparecido en ningún tipo de publicación y que no estén en proceso en otros espacios editoriales. Los textos a publicar deberán ser originales e inéditos, no se aceptarán los ya publicados totalmente. Asimismo, se exige un alto sentido de la responsabilidad para autores y dictaminadores, cuyos principios éticos deberán ser: la honestidad, el rigor metodológico, el compromiso frente a los problemas sociales, la excelencia académica y la originalidad.

Directrices para autores/as

1. Los artículos deberán enviarse en formato word exclusivamente a través de la plataforma OJS. En caso de que el artículo sea evaluado como publicable con modificaciones, el artículo modificado también se debe enviar a través de la plataforma bajo el mismo registro con el que se inició el proceso. Puede enviar sus dudas a revistavinculos@hotmail.com.
2. Los artículos para la sección de **Investigación y debate** incluidos en esta sección tendrán una extensión máxima de 30 cuartillas y mínima de 25 incluidas las notas, cuadros, imágenes y referencias bibliográficas.

3. Los artículos para la sección de **Escritos de frontera** tendrán una extensión de entre 15 y 20 cuartillas, incluidas las notas, cuadros, imágenes y referencias bibliográficas.
4. Los artículos para la sección de **Lecturas y reseñas** tendrán una extensión máxima de 10 cuartillas y mínima de 5 incluidas las notas, cuadros, imágenes y referencias bibliográficas.
5. Todos los artículos deberán estar escritos en páginas tamaño carta, con letra Arial de 12 puntos, interlineado de 1.5 y márgenes de 2.5. centímetros por cada lado.
6. Todos los artículos y textos, indistintamente de la sección a la que van dirigidos, deben contar con la siguiente estructura: título, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo, conclusiones y listado de referencias.
7. Todo artículo o texto deberá llevar en inglés y español: título, resumen y hasta 5 palabras clave.
8. Si el documento se acompaña con fotografías, éstas deben contar con autorización del autor para su publicación. Además deben ir distribuidas según corresponda en el documento y no al final.
9. La editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar los trabajos. No se devolverán originales.
10. La bibliografía debe contener solo obras citadas.
11. Para el uso de citas, notas y bibliografía, el autor deberá apegarse rigurosamente a los siguientes criterios:

CITACIÓN

LISTADO DE REFERENCIAS

- El listado de referencias debe contener solamente obras citadas en el artículo.
- En el listado de referencias se deben mencionar los apellidos

y las iniciales de los nombres del o los autores, compiladores o editores según corresponda.

- En el caso de que el autor sea una institución debe mencionarse el nombre completo seguido de las siglas entre paréntesis en caso de que corresponda.
- Para diferenciar textos publicados por un mismo autor en un mismo año se deben diferenciar con letras. Ejemplo: 1999a, 1999b, 1999c, etc.
- Para indicar que la fuente no especifica fecha anote “(n.d.)” en el espacio correspondiente de su referencia.
- Para indicar que la fuente no especifica autor anote xxxxxx, en el espacio correspondiente de su referencia.
- El estilo de citación de la revista tiene como base APA 7, consulte el manual para las referencias concretas que no encuentre en los siguientes ejemplos.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Son generalmente publicaciones periódicas aquellas que se publican de manera continua en bases, esto incluye revistas, periódicos, boletines e incluso blogs y otras plataformas en línea que publican artículos. Autor + Fecha + Título del artículo + Nombre de la Fuente con número (volumen) + páginas + DOI o URL

Artículo en revista electrónica con DOI

Delphy, C. (1993). Rethinking Sex and Gender. *Women's Studies International Forum*, 16(1), 1-9. DOI: [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(93\)90076-L](https://doi.org/10.1016/0277-5395(93)90076-L).

Artículo en revista electrónica con URL sin DOI

Aguilar, Y. E. (diciembre-enero 2023/2024), ¿A quiénes les habla el zapatismo ahora?. *Revista de la Universidad de México*, 903/904, 16-21. <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/4697ea55-66b9-481f-bb50-7135fcc68ff0?filename=e2ln>.

Artículo en revista impresa

Zapata, F. (enero-abril 2011), Yucatecos en Cuba. Etnografía de una migración. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 50, 317-322.

Artículos periodísticos en línea

Guillen, A.. y Petersen, D. (2019, 4 de febrero). El regreso del infierno: los desaparecidos que están vivos. *A dónde van los desaparecidos*. <https://adondevanlosdesaparecidos.org/2019/02/04/los-desaparecidos-que-estan-vivos/>

Artículos periodísticos en impreso

Poy, Laura y Urrutia, A. (2024, 15 de agosto). Mexicanos contra la corrupción recibió 96.7 mdp de Washington. *La jornada*.

Post en blog web

Fisher, M. (2010, 13 de febrero). Modernisation, not neoliberalisation. *K-PUNK*. <https://k-punk.org/modernisation-not-neoliberalisation/>

LIBROS

Autor o editor + Fecha + Título del libro con edición y número de volúmenes + Nombre de la editorial + DOI o URL

Libro impreso con un autor

Adorno, T. W. (2005). *Dialéctica negativa*. Akal

Libro impreso con dos autores

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.

Libro impreso con tres o más autores

Caudillo, G., Ibáñez, A., Gómez, B., Casillas, P., Loza, M., Ceja, J. (2013). *Identidades, resistencias y propuestas civilizatorias en América Latina*. Romero, S. (Coord.) Editorial Ciencias Sociales.

Libro de varios volúmenes

Marx, K. (1997). *El capital. Libro I. Capítulo VI Inédito. Resultados del proceso inmediato de producción*. Siglo XXI.

Manuales diagnósticos

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ta ed.)*. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diag-nostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

CAPÍTULOS DE LIBROS

Autor+ (fecha). + Título del capítulo + En Editor (ed.) + *Título del libro* (pp. x-xx). + DOI o URL

Capítulo de libro electrónico con DOI

Kern, T., Inequality, Inclusion, and Protest. Jeffrey Alexander's Theory of the Civil Sphere. En Jochen, R. y Dietz, H. (eds.). *Social Theory and Social Movements* (1ra ed., pp. 93-111) <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13381-8>

Capítulo de libro impreso sin DOI

Díaz Lopez, M., García Riera, E., García Tsao, L., Íñiguez Mendoza, U., Vargas, J. C., de la Vega Alfaro, E. Menos cine estatal y más cine independiente. En de la Vega, Eduardo (coord.), *Historia de la producción cinematográfica mexicana 1977-1978* (1ra ed., pp. 181-182). CUCSH - UDG.

Capítulo de libro electrónico sin DOI y sin URL

Federici, S., El patriarcado del salario. En Sepúlveda (ed.). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. (pp. 148-151). Traficantes de Sueños.

ENTRADAS EN OBRAS DE REFERENCIA

Diccionarios, tesauros o enciclopedias

Real Academia Española, (n.d.). Diccionario de la lengua española. Obtenido el 01 de marzo, 2024, de <https://www.rae.es/>

Wikipedia

Industrialización por sustitución de importaciones. (2024, 22 de febrero). En *Wikipedia*. https://es.wikipedia.org/wiki/Industrializaci%C3%B3n_por_sustituci%C3%B3n_de_importaciones

REPORTES Y LITERATURA GRIS

Autor + (Año, Fecha) + *Título del reporte* + Nombre de la instancia que publica + DOI o URL

Reporte de institución gubernamental u otras organizaciones

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (2017). *Encuesta Nacional de los Hogares*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enh/2017/doc/enh2017_resultados.pdf

CONFERENCIAS Y SIMPOSIOS

Nombre de presentador/es + (Año, día-día de mes). + Título de la contribución. Nombre de la conferencia, Ubicación. + DOI o URL García, M. A. (2023). *Innovación en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Simposio internacional de lenguas y cultura. Simposio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

DISERTACIONES Y TESIS

Nombre del autor (Año). + Título de la tesis [Tesis de grado/doctoral, Nombre de la institución]+ Nombre de la base en la que se aloja + URL

Tesis

Navarro, C. (2016). (2019). *Mientras caemos. Fundamentos para una crítica interseccional del capitalismo a partir de sus límites como sistema civilizado* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59437/1/T41813.pdf>

AUDIOVISUAL

Esta categoría refiere a media que contiene componentes visuales y de audio, juntos o por separado. Autor/Escritor/Director/Host/Productor/Compositor/Artista. + (Año, día de año). + *Título del Episodio/Canción* [formato: película, video, serie de TV, canción, álbum, podcast, episodio de podcast, etc] + Entidad que publica + URL

Películas o videos

García, G. (Director). (1927). *El puño de hierro* [película]. Centro Cultural Cinematográfico de Orizaba. https://cineenlinea.filmoteca.unam.mx/?cine_en_linea=el-puno-de-hierro

Ted Talk

Gadsby, H. (2019, 12 de junio). *Three ideas. Three contradictions. Or not.* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=87qLWFZManA>

Video de Youtube o transmisión en vivo

Wynn, N. (2019, 30 de marzo), *Crítica del Género | ContraPoints* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1pTPuoGjQsI>

Episodio de un podcast

Jones, A. (Host). (2024, 23 de febrero). Is Romantic Anti-Capitalism Proletarian? ‘The Poetry of Class’ with Patrick Eiden-Offe & Jacob Blumenfeld [Audio de episodio de podcast]. En *Acid Horizon*. <https://pod.link/1512615438/episode/2f694afea414foe03425512b863bd8ed>

Pieza de arte en un museo

xxxxx (1440-1469). *Escultura de Mictlantecuhltli* [Escultura]. Museo de Sitio del Templo Mayor. Ciudad de México, México. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/visitavirtual%3A65

Infografías

Secretaría de Salud, (n.d.). *Violentómetro* [Infografía]. http://dgrh.salud.gob.mx/AcercaDe/Violent%C3%B3metro_Dia-Naranja-Noviembre-2023.pdf

Mapa

Guillén, A., Torres, M. (n.d.). *Mapa de fosas clandestinas 2006-2016* [mapa]. A dónde van los desaparecidos. <https://data.adon-devanlosdesaparecidos.org/>

Fotografía

Nilüfer, D. (2015). *Alan Kurdi* [fotografía]. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.es/fotos/esta-no-sera-la-primera-vez-que-la-fotografia-de-un-nino-cambie-la-historia>

REDES SOCIALES

Autor [@username]. + Fecha (n.d. ó Año, día de mes)+ *las primeras 20 palabras del contenido* [Descripción del formato del contenido: video, tweet, imagen adjunta, fotografía, infografía, actualización de estado] + Nombre del sitio web + URL

Facebook

Heinrich, M. (15 de marzo de 2022). Climate Change, Green Capitalism and the Value Form. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/teoriacriticassocieta/videos/551218579462678>.

