Ruta diamante

Ciencia y Filosofía ISSN: 2594-2204

Revista de la Sociedad de la Información y la Comunicación

Vol. 14 Núm. 15 (2025)

Los canales de comunicación para los programas de reforzamiento y actualizados de la plataforma académica universitaria, FFyL UNAM



Universidad Autónoma del Estado de México

CC BY NC

Equipo editorial

EditarEditar Equipo editorial

EDITOR EN JEFE UAEMéx

Luis Aarón Patiño Palafox

FFyL UNAM, **Facultad de Humanidades UAEMéx**

Correo institucional de la revista: **lpatinop@uaemex.mx**

Correo personal: lapp1979@gmail.com

SNI: Investigador Nacional Nivel I (Humanidades)

https://orcid.org/0000-0001-9398-1423

Editor fundador

José Luis Aguilar Martínez

unam si

Correo: agenciadecomunicacionpublica@gmail.com

URL:http://www.cienciayfilosofia.org

https://orcid.org/0000-0003-1074-1569

Consejo Editorial

1. Óscar Luna Tolentino (**UAGro**)

UNAM

SNI: Investigador Nacional Nivel I (Humanidades)

0000-0003-1524-2611

Correo: lunamestre@yahoo.com.mx

URL: http://www.filos.unam.mx/

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1524-2611

2. Dra. Paula Arizmendi Mar (**Universidad Iberoamericana**)

Universidad Ibero

ID. 0000-0003-0058-5478

paula.arizmendi@ibero.mx

3. Germán Abraham Becerra Romero

Universidad Autónoma de Guerrero

18674@uagro.mx

https://orcid.org/0000-0003-0839-7228

4. Alejandra Ramírez Hernández (Correctora de estilos)

unam FFyL

Correo: alessandraramh@hotmail.com

URL:http://www.cienciayfilosofia.org

5. Elvia Rosas Rivera (**FFyL UNAM**)

Unam FFyL

Correo: elvirros3@gmail.com

0009-0004-1612-4558

URL:http://www.filos.unam.mx/

5. Abigail Tinajero

Instituto Politécnico Nacional.

https://orcid.org/0000-0003-0206-8378

Correo: abi.tinajetogarcia@gmail.com

Comité Científico

1. Adolfo Israel Flores Ramírez

Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Unam

0000-0003-4152-7872

Correo: polemospater@hotmail.com

URL:http://www.filosoficas.unam.mx/

2. Israel Mendoza Enzaldo **(Editor de CECyTEM)**

Correo: analiticamexico2024@gmail.com

ID. 0009-0005-9510-0470

3. Alfonso Vázquez Salazar

Universidad Pedagógica Nacional

Correo: alfonsovazquezsalazar@gmail.com

URL: http://www.filos.unam.mx/

https://www.uacm.edu.mx/

4. Kirenia Arbelo Plasencia

Universidad Autónoma de Guerrero

ID. 0009-0007-0027-6081

Correo: 13301@uagro.mx

URL: https://www.uagro.mx/

INTERNACIONAL

1. Gonçal Mayos Solsona
Universidad de Barcelona
www.ub.edu/histofilosofia/gmayos

ID. 0000-0001-9017-6816

gmayos@uo.edu

2. Kassoum Soro

Université Alassane Ouattara. Costa de Marfil

kassoumsoro49@yahoo.com

ID. 0009-0002-6253-0229

3. Mario Alberto Alvarado Guerra

Universidad de Edimburgo, UK

0000-0003-4032-9188

Correo: malvarad@ed.ac.uk

URL: www.ed.ac.uk

http://www.sociology.ed.ac.uk/people/research_students2/mario_alvarado

4. Alejandro Orozco Hidalgo

Université Vincennes-Saint-Denis (Paris VIII) París

Correo: alexor21@hotmail.com

URL: http://www.sorbonne.fr/

5. Doris Castañena Abanto

dcastaneda@une.edu.pe

ID. 0000-0002-8709-0832

Universidad Autónoma de Cajamarca
Perú

URL: https://repositorio.unc.edu.pe/browse?type=author&value=Casta%C3%B1eda+Abanto%2C+Doris+Teresa

Comité Técnico/Editorial

1. Eliud Ely Ruiz Colmenares

Unam FI

0000-0001-9732-5060

Correo: profesoreliudruiz@gmail.com

URL: http://seduc.edomex.gob.mx/

2. Misael Pérez De la Cruz

Cecyt IPN

0000-0002-1476-3012

Correo: misaelpc@gmail.com

URL:http://www.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx

Diseñador.

1. David Ricardo Ontiveros Toledo

Correo: mtro.davidricardo@gmail.com

URL:https://www.acatlan.unam.mx/

2. Erick Fernando Juanico Sánchez

Universidad TecMilenio

0000-0003-4178-1600

Correo: ejuanicosanchez@gmail.com

URL: http://www.tecmilenio.mx/es

.....

REVISORES DISTINGUIDOS.

Carlos Oliva Mendoza

Unam FFyL

https://orcid.org/0000-0002-1426-677X

Stefan Gandler

UAQ

https://orcid.org/0000-0002-0593-9805

Jesús Carlos Hernández Moreno

Unam Fes Acatlán

https://orcid.org/0000-0003-3407-5740

Camilo Valqui Cachi

UAGro

ID. 0000-0003-3064-1602

Editorial

Acceso abierto diamante

“Los canales de comunicación del modelo de gestión de la FFyL y su mejora para los programas de fortalecimiento de la planta académica” es una investigación que surge a partir de una problemática identificada en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, relacionada con la falta del trabajo colaborativo y la limitada intercomunicación entre las áreas académicas-administrativas responsables de los programas de fortalecimiento académico (AAAPFA), así como con el desconocimiento parcial o total de lanormatividad universitaria por parte de la planta académica. Esta situación ha impactado directamente en el acceso, comprensión y aprovechamiento de dichos programas, fundamentales para la permanencia y superación académicas.El objetivo central del proyecto ha sido identificar el modelo de gestión vigente y los canales de comunicación existentes en las AAAPFA, con la finalidad de proponer estrategias de mejora que permitan fortalecer dichos canales y, con ello, facilitar el acceso de la planta académica a los programas de fortalecimiento. La investigación se desarrolló en dos fases complementarias. La primera consistió en un diagnóstico que incluyó la revisión de los documentos oficiales que norman a la UNAM, así como la selección, recopilación y análisisconceptual de literatura especializada en organización y gestión educativa estratégica. La segunda fase comprendió el análisis de los resultados del diagnóstico aplicado a un grupo de profesoras y profesores de tiempo completo de la FFyL, la verificación y evaluación de las mejoras implementadas, y la realización de un coloquio interdisciplinar con otras facultades y centros de investigación de la UNAM.En la actualidad, la planta docente enfrenta cambios y retos constantes para su permanencia y superación académicas dentro de una institución de educación superior que debe mantenerse a la vanguardia en docencia, investigación y difusión de la cultura. Para responder a estas exigencias, la UNAM se rige por una legislación propia de la cual se derivan estrategias, programas y proyectos que conforman el Plan de Desarrollo Institucional (PDI). A partir de éste se elaboran los planes de trabajo de cada dependencia. Una de las estrategias medulares del PDI es el fortalecimiento de la planta académica, que comprende procesos de actualización, superación, evaluación y reconocimiento.En la FFyL, la responsabilidad de estos programas recae principalmente en la Secretaría General y la Secretaría Académica, las cuales, para su adecuada operación, establecen una serie de canales de comunicación con las demás áreas académico-administrativas. No obstante, se han identificado diversas problemáticas en dichos canales. Por un lado, la planta académica ha manifestado desconocer la normatividad universitaria y, en algunos casos, los propios programas y su funcionamiento. Por otro, la interacción entre las AAAPFA se realiza de manera fragmentada, independiente y poco articulada.Cabe señalar que la identificación del proyecto mencionado se realizó inicialmente de forma empírica, ya que la FFyL no contaba con registros documentados sobre esta problemática. En consecuencia, fue necesario aplicar evaluaciones diagnósticas y sondeos que permitieran reconocer los orígenes de las fallas de comunicación, así como diseñar, implementar y evaluar estrategias de mejora. El abordaje se realizó desde el enfoque de la organización y gestión educativa estratégica, al privilegiar lo pedagógico, el trabajo colaborativo, la apertura al aprendizaje y a la innovación, el acompañamiento profesionalizante y la gestión del conocimiento. De este modo, el proyecto se centró en un diagnóstico integral y en la propuesta de mejoras orientadas a optimizar los canales de comunicación del modelo de gestión de la FFyL.

Maestra Elvia Rosas Rivero
Editora invitada
CDMX 24.12:202

Project academic non-profit, developed under the open access initiati
PDF generated from XML JATS by Redalyc

redalyc
UAEMEX

Available in:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=755783237004

How to cite

Complete issue

More information about this article

Journal's webpage in redalyc.org

Scientific Information System Redalyc
Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal
Project academic non-profit, developed under the open access initiative

Editorial

Ciencia y filosofía
vol. 14, no. 16, p. 1, 2025
Universidad Autónoma del Estado de México, México
lpatinop@uaemex.mx

ISSN: 2594-2204
ISSN-L: 2594-2204

CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Artículo académico

Profesores de asignatura de la UNAM en el Programa de Apoyo a la definitividad: tensiones en su regulación

UNAM subject teachers in the Program to Support Definitiveness: tensions in its regulation

Professores da UNAM no Programa de Apoio à Definitividade: tensões em sua regulamentação

Yazmín Cuevas Cajiga
Universidad Nacional Autónoma de México, México
https://ror.org/01tmp8f25
yazmincuevas@filos.unam.mx
https://orcid.org/0000-0002-8588-0494

Received: 15 September 2025
Revised: 25 October 2025
Accepted: 08 November 2025
Published: 27 December 2025

Acceso abierto diamante

RESUMEN

En abril de 2021, la Universidad Nacional Autónoma de México presentó el Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico (PAPPA) con el fin de regular el ingreso por concurso y definitividad de profesores de asignatura y carrera, técnicos académicos e investigadores. El propósito de este artículo es ofrecer una aproximación analítica sobre este programa bajo el dispositivo conceptual de organización y profesión burocrática, para mostrar las tensiones que genera esta propuesta con la institución y sus docentes de asignatura. El corpus de estudio lo conformaron las convocatorias del PAPPA y para Promover la Definitividad de los Profesores de Asignatura, que fueron analizadas bajo la lógica natural. En los resultados se encontró que es un Programa que responde a la coyuntura del movimiento de profesores de asignatura que evidenciaron el retraso de sus pagos durante marzo de 2021. Además, este Programa genera tensiones que ponen en relieve el alto incremento de profesores de asignatura con contratos temporales, el desfase del Estatuto del Personal Académico con las condiciones actuales de esta Universidad y la desatención al desarrollo académico de los docentes por horas.

PALABRAS CLAVE: profesores de asignatura, instituciones, educación, educación superior, carrera académica.

RESUMO

Em abril de 2021, a Universidade Nacional Autônoma do México lançou o Programa de Apoio à Permanência do Pessoal Acadêmico (PAPPA) para regular a contratação competitiva e permanente de professores titulares e de tempo integral, técnicos acadêmicos e pesquisadores. O objetivo deste artigo é oferecer uma abordagem analítica a este programa com base no quadro conceitual de organização burocrática e profissão, para demonstrar as tensões que esta proposta gera para a instituição e seus professores de tempo integral. O corpus de estudo foi composto pelo PAPPA e pelo Programa de Promoção da Posição Permanente de Professores de Tempo Integral (PFP), que foram analisados usando lógica natural. Os resultados constataram que este programa responde à situação atual da movimentação de professores titulares, que sofreram atrasos em seus pagamentos durante março de 2021. Além disso, este programa gera tensões que destacam o alto aumento de professores titulares com contratos temporários, a lacuna entre o Estatuto do Pessoal Acadêmico e as condições atuais desta Universidade, e a falta de atenção ao desenvolvimento acadêmico de professores horistas.

PALAVRAS-CHAVE: professores da disciplina, instituições, educação, ensino superior, carreira acadêmica.

ABSTRACT

In April 2021, the National Autonomous University of Mexico launched the Academic Staff Permanence Support Program (PAPPA) to regulate the competitive and permanent hiring of full-time and tenured professors, academic technicians, and researchers. The purpose of this article is to offer an analytical approach to this program based on the conceptual framework of bureaucratic organization and profession; to demonstrate the tensions this proposal generates for the institution and its full-time professors. The corpus of study consisted of the PAPPA and the Program to Promote the Permanent Position of Full-Time Professors (PFP) calls, which were analyzed using natural logic. The results found that this program responds to the current situation of the movement of subject teachers, who experienced delays in their payments during March 2021. Furthermore, this program generates tensions that highlight the high increase in subject teachers on temporary contracts, the gap between the Academic Staff Statute and the current conditions at this University, and the lack of attention to the academic development of hourly teachers.

KEYWORDS: subject professors, institutions, education, higher education, academic career.

Introducción

En marzo de 2021 profesoras y profesores[1] de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de diferentes facultades y escuelas denunciaron la falta de pago de sus salarios por más de nueve meses (Infobae, 2021). Esto dio paso a una movilización en redes sociales con el *hastag* #launamnopaga, que provocó el paro de actividades académicas en 20 entidades de esta Universidad (Yáñez, 2021). De acuerdo con autoridades de esta casa de estudios, el problema fue consecuencia del distanciamiento social impuesto por la pandemia de Covid-19, pues había trámites administrativos presenciales que se demoraron y con ello los procesos de contratación y pago de salarios de los profesores de asignatura (UNAM, 2021). Así, la crisis sanitaria de Covid-19 develó las condiciones con la que operaba la contratación del personal académico interino, especialmente de los profesores de asignatura. Se debe advertir que éstos representan 68.3% (28 035) de los académicos de la UNAM (UNAM, 2025) y solamente alrededor de 4 924 gozan de una contratación definitiva (Lomelí, 2023). Es decir, que la mayor parte de los profesores de asignatura semestral o anualmente, dependiendo del programa al pertenezcan, deben renovar sus contratos, lo que conlleva que en determinados casos los pagos sufran retrasos importantes.

Para responder a la movilización #launamnopaga, el 29 de abril de 2021 la UNAM presentó el Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico (PAPPA) con el propósito de regular el ingreso por concurso y definitividad de profesores de asignatura y carrera, técnicos académicos e investigadores (Secretaría General, 2021a). Sin embargo, la implementación de un programa como el PAPPA demanda planeación, tiempo, revisión y aprobación de la comunidad académica, ya que supone desafíos en áreas como la normativa, administrativa y académica. A cuatro años de la implementación de este Programa conviene generar evaluaciones e investigaciones que den cuenta de sus desafíos, dificultades, alcance de objetivos y, especialmente, los beneficios que ha supuesto para los profesores de asignatura, así como para el ejercicio de enseñanza.

En esta tesitura, el propósito de este artículo es ofrecer una aproximación analítica sobre el (PAPPA) bajo el dispositivo conceptual de organización y profesión burocrática para mostrar las tensiones que genera en la institución y sus profesores de asignatura. La relevancia académica de este trabajo es que puede ofrecer un acercamiento sistemático para comprender la implementación que ha seguido este Programa, pues en los informes anuales de la rectoría de la UNAM, así como en la revisión de la literatura especializada no se han encontrado resultados que permitan conocer y comprender los aciertos y desaciertos que ha tenido el PAPPA.

Para cumplir con este objetivo el artículo se organiza en cinco aparatados, el primero ofrece las orientaciones teórico-metodológicas del análisis. (Charaudeau, P. y Maingueneau, D., 2005) El segundo apartado presenta el contexto de producción del PAPPA. El tercer apartado expone el análisis de la convocatoria general del PAPPA y la dirigida a profesores de asignatura. El cuarto apartado discute las tensiones que ha generado este Programa. En quinto apartado atiende las consideraciones finales.

I. Coordenadas teórico-metodológicas

Los profesores de asignatura de educación superior son sujetos con un formación académica y trayectoria particular que ejercen la función de enseñanza a tiempo parcial (López, et al., 2016). Al igual que los profesores de tiempo completo, los docentes de asignatura asumen la profesión de la enseñanza, cuyo rasgo es su adscripción a la burocracia estatal en contraposición con las profesiones liberales como la medicina, la abogacía, la arquitectura, por nombrar algunas. Se entiende que los profesores de educación superior despliegan su ejercicio profesional en una institución que pertenece al Estado (de forma directa o descentralizada) (Fernández, 2001).

En esta dirección, los profesores son regulados bajo el esquema de una organización burocrática. Para argumentar esto Weber (2002) advierte que, el Estado y sus instituciones se organizan en una administración burocrática que está cimentada bajo el principio del derecho pactado u otorgado. De ese acuerdo derivan reglas y normas específicas, las jerarquías, así como la delimitación de actividades para el personal. En este marco, el ingreso como funcionario a la organización burocrática se da a través de la constatación de la formación

profesional de las personas, "se califica [...] mediante pruebas realizadas con éxito, de modo que sólo el que posea esas condiciones puede ser empleado como funcionario (Weber, 2002: 175).

El ingreso a la profesión de enseñanza en educación superior y la movilidad a las diferentes funciones que emanan de ésta se da mediante la carrera docente. Se entiende por ésta al tránsito que comprende el ingreso a la docencia, su permanencia, promoción a los distintos niveles de la jerarquía institucional (horizontal y vertical) que se consigue a través del cumplimiento de criterios como la formación profesional, la experiencia en enseñanza, publicaciones, difusión y divulgación académica. Lo que tiene incidencia en el ejercicio docente de los profesores. Ahora bien, la carrera académica se concreta en instrumentos legales como leyes, normas, estatutos, escalafones. Para dar curso a la carrera académica las instituciones de educación superior cuentan con infraestructura, personal y cuerpos colegiados (comisiones dictaminadoras o evaluadoras).

No obstante, la carrera académica adquiere formas particulares según la disciplina, la universidad o la institución de educación superior, el contexto sociopolítico y los recursos financieros disponibles, así como la dimensión personal del profesorado (maternidad, cuidado de familiares) (Chiroleu, 2003). Por consecuencia, la carrera académica de los profesores es poco tersa y lineal, pues hay diferentes aspectos que entran en juego. Cada una de las aristas antes nombradas merece especial atención. En este artículo interesa destacar la normatividad que regula a la carrera académica, en el sentido que los instrumentos legales (leyes, escalafones, estatutos, subprogramas) requieren ajustes y renovaciones en consideración a las condiciones institucionales y de su personal académico, de lo contrario se generan tensiones entre los académicos y la institución de educación superior. Así, el incremento de profesores de asignatura, el estancamiento del número de profesores de carrera, la ampliación de la matricula escolar, el presupuesto, las necesidades pedagógicas, demanda modificaciones a la regulación de la carrera docente. Además, como se ha señalado la operación de la carrera académica requiere personal especializado que de cause a revisiones documentales, conformación de comisiones dictaminadoras y evaluadoras. Cuando una normatividad de carrera se encuentra desfasada de las condiciones institucionales y de las necesidades del personal académico da lugar a tensiones. Se considera que una tensión es un estado de conflicto, en este caso entre la institución de educación superior y sus actores (estudiantes, académicos, personal administrativo).

Con estás orientaciones conceptuales se realizó una revisión al PAPPA (Secretaría General, 2021a), en concreto al Programa para Obtener la Definitividad de Asignatura de la UNAM (Secretaría General, 2021b). Estos documentos están anclados en la normatividad de la carrera académica de esta institución de educación superior cuyo propósito es regularizar la contratación permanente de los profesores de asignatura, por lo que son un discurso jurídico (Giménez, 1989). Este se distingue por ser un conjunto de proposiciones normativas (argumentos) vinculadas a los sujetos, sin embargo, tienen imprecisiones como consecuencia de la aparición de problemas inéditos a regular (Giménez, 1989). Así, quienes aplican las normas razonan sobre los acontecimientos que se quiere atender.

El corpus de estudio se analizó bajo la propuesta de lógica natural de Grize (1996) que atiende al estudio de la estructura argumentativa. Para analizar el discurso bajo esta aproximación es esencial comprender las condiciones en las que es elaborado el discurso, que en esta investigación es el PAPPA, ya que es enunciado en una situación particular que responde a cierta intención. Posteriormente, se ubicaron las operaciones constitutivas de clase objeto para reconocer el tema central del discurso y sus ingredientes; las operaciones de apropiación que son argumentos irrevocables para sostener el discurso y; por último, las operaciones de proyección valorativa que emiten evaluaciones (Grize, 1996). Después de este análisis se ubicaron las tensiones que genera el PAPPA.

II. Condiciones contextuales de aparición del PAPPA

La UNAM tiene como propósito ofrecer formación profesional pertinente a la sociedad, desarrollar investigación y promover la cultura. Para conseguir dichos propósitos cuenta con 16 facultades, 5 unidades multidisciplinarias, 19 escuelas nacionales, 13 centros, 44 programas universitarios, 9 planteles de la Escuela Nacional

Preparatoria y 5 del Colegios de Ciencias y Humanidades que en conjunto atienden a 372 755 estudiantes (UNAM, 2025). Para operar los programas de formación, investigación y promoción de la cultura la Universidad tiene 2 702 investigadores, 5 635 profesores de carrera, 4 620 técnicos académicos y 28 025 profesores de asignatura (UNAM, 2025), es decir 40 982 personas que se instituyen bajo la figura de personal académico.

La regulación de la comunidad académica de esta Universidad es a través del Estatuto del Personal Académico (EPA) (UNAM, 1988), cuya creación data de 1974. En éste se presentan las diferentes figuras (profesor de asignatura, profesor de carrera, investigador de carrera, técnico académico), sus funciones, categorías (por ejemplo, asociado, titular), obligaciones, derechos y las sanciones, así como los procesos de ingreso y promoción. En el caso de los profesores de asignatura, interés de este artículo, el EPA (UNAM, 1988) considera que su función es impartir docencia a tiempo parcial que es contabilizado por horas semana/mes. Su contratación tiene lugar debido a la falta de personal de carrera para cubrir ciertos cursos, ya sea porque tienen sus horas de clase cubiertas o la carencia de expertos en determinadas asignaturas, disciplinas, conocimientos y procedimientos técnicos. Así, de acuerdo con la Secretaría General, la figura de profesores asignatura es la vía para incorporar profesionales cuyo ejercicio se concentre fuera de la Universidad y puedan transmitir esa experiencia (Secretaría General, 2021a). Se advierte que, con el crecimiento de la matrícula de la UNAM, la apertura de nuevos campus y carreras poco se amplió la contratación de profesores de carrera. Especialmente desde principios de la década de 2000, la política de la Universidad ha sido abrir atender a los alumnos principalmente con docentes de asignatura y detener la contratación de profesores de carrera (Solares y Vera, 2023).

La vía de ingreso para los docentes de asignatura es a través de contratos temporales con el visto bueno del Consejo Técnico donde se encuentre adscrito el profesor. Después de tres años de contratación interina las autoridades o el docente deben solicitar la apertura de un concurso abierto[2], para obtener una contratación definitiva. Para este proceso se conforma una comisión dictaminadora, con académicos especialistas en la disciplina que valoran la formación, la labor de enseñanza, la trayectoria académica, el desempeño docente mediante una prueba didáctica y otra escrita. Posterior al ingreso definitivo, el profesor de asignatura puede solicitar su promoción a la siguiente categoría (profesor de asignatura B), donde las comisiones dictaminadoras valoran su trayectoria. En la UNAM solamente 19% de los académicos con esta categoría cuenta con definitividad, el resto tiene una contratación temporal (Lomelí, 2023).

Los pocos estudios que se han desarrollado sobre profesores de asignatura en la UNAM muestran que si bien dentro de este grupo "hay quienes tienen oficios ajenos al mundo académico y cuyos principales ingresos provienen fuera de las aulas […] hay quienes tienen trabajos en otras instituciones de educación superior" (Solares y Vera, 2023: 51); otra buena parte cuenta únicamente con el ingreso salarial de su ejercicio docente en la UNAM. Se debe advertir que, en muchas ocasiones los profesores de asignatura son contratados en semestres impares, y por cuestiones administrativas reciben su salario meses después de iniciadas sus clases, sino es que al concluir el ciclo escolar.

En 2020 con la pandemia de Covid-19 y el cierre de las actividades presenciales de la Universidad, los trámites administrativos se trastocaron lo que incluyó las gestiones de contratación del personal académico. Así, en los primeros días de marzo de 2021, los profesores de asignatura y ayudantes de profesor de la Facultad de Ciencias denunciaron la falta de pago desde septiembre de 2020, lo que produjo una movilización que tuvo resonancia en 20 entidades de la UNAM que experimentaron paro de labores, a través de la etiqueta #launamnopaga que circuló en redes sociales se dio a conocer los problemas de contratación de este personal académico (Infoabe, 2021; Yáñez, 2021). Por su parte la Universidad admitió el retrasó de los salarios como consecuencia de la pandemia y la limitación en los trámites presenciales (UNAM, 2021).

En este escenario es que a finales de abril de 2021 la UNAM presentó el Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico (PAPPA), y en concreto el Programa para Obtener la Definitividad de Asignatura de la UNAM (Secretaría General, 2021b). Entre la movilización de los profesores de asignatura y la presentación del PAPPA pasó un mes, lo que puede ser evidencia de la elaboración de una

táctica para atenuar el disgusto del profesorado de asignatura más que una estrategia de política universitaria (racional) para atender un problema que se gestó desde hace veinte años con una reglamentación, que es el EPA. Es en este contexto que parecieron diferentes tensiones al poner en marcha el PAPPA.

III. Acercamiento analítico al PAPPA

Una vez que se construyeron las condiciones de producción del discurso, siguió el análisis del documento de presentación del PAPPA. Cabe aclarar que se compone de una página que se publicó en la Gaceta UNAM, no cuenta con subtítulos. Así, se ubicaron las operaciones constitutivas de objeto, que son los temas centrales que se tratan (Grize, 1996), en ese sentido fueron: el EPA como fundamentación del programa, los motivos que dieron origen al PAPPA y los concursos cerrados y abiertos.

La primera clase objeto fue el EPA, donde se reconoce que es el documento en el que se "establecen los procedimientos y plazos en los que dicho personal podrá acceder a un concurso de oposición abierto y a la definitividad" (Secretaría General, 2021a: 22). Este tópico se presenta considerando al Estatuto como una suerte de preconstruído cultural que es "una huella, en el enunciado, en el discurso anterior [...] que genera una sensación de evidencia por cuanto fue dicho, habiéndose olvidado quien era su enunciador (Charadeau y Maingueneau, 2005: 463). Es decir, el Estatuto es un marco de interpretación que permite comprender el Programa de Apoyo a la Permanencia, y al mismo tiempo un elemento simbólico que tiene un fuerte peso argumentativo para la conducción de la carrera académica.

Como parte de esta clase objeto, en el análisis se advirtió la enunciación de los perfiles de cada figura académica, a saber: profesores e investigadores de carrera, técnicos académicos y profesores de asignatura. Sobre estos se afirma:

> De acuerdo con el artículo 35 del propio EPA, el profesor de asignatura se distingue por su experiencia profesional (aplicación de conocimiento) o académica fuera de la UNAM y se aprovecha a través del ejercicio docente en horas frente grupo. (UNAM, 1974)

Al contrastar este enunciado con el artículo 35 del Estatuto del Personal se encontraron discrepancias, ya que esta normatividad únicamente menciona que los profesores de asignatura serán remunerados por el número de horas que impartan (UNAM, 1974). De suerte que en el PAPPA se adicionaron otros criterios a la figura de docente de asignatura: experiencia profesional externa a la UNAM y ejercicio de enseñanza.

La segunda clase objeto son los motivos de aparición del Programa de Apoyo a la Permanencia, que son dos. Por un lado, el crecimiento del número de profesores de asignatura interinos y; por otro, la interrupción de los concursos de oposición a causa de la pandemia Covid. Sin soslayar las afectaciones de la emergencia sanitaria a las actividades presenciales de la Universidad (en especial la puesta en marcha de concursos), la aparición del PAPPA responde al retraso de pago de los profesores de asignatura, generado por procedimientos académico-administrativos que no han respondido al volumen de contrataciones de profesores de asignatura de la UNAM. Además, de un proceso administrativo endeble -que no ha sido reformado para responder al contexto actual de esta Universidad ni a la digitalización de los procedimientos administrativos-, de suerte que con cualquier crisis o problema colapsa.

La tercera clase objeto que se ubicó fueron los concursos de oposición abiertos y cerrados que, de acuerdo con el Programa de Apoyo a la Permanencia, es lo que le da sentido a su creación. En otras palabras, el objetivo de este Programa fue asegurar que los profesores de asignatura, los profesores e investigadores de carrera, así como los técnicos académicos interinos con más de tres años de antigüedad participarán en concursos de oposición abiertos para obtener su definitividad.

Sobre las operaciones de apropiación, que tienen la función de otorgar credibilidad al discurso (Grize, 1996), se encontraron las siguientes frases:

Con el fin de atender las necesidades del trabajo académico.

> Diversas causas han llevado a que se hayan incrementado el número de profesores interinos o a contrato.
>
> En atención a los compromisos adquiridos con la Asociación Autónoma de la UNAM (AAPAUNAM) (Secretaría General, 2021:22).

Los anteriores enunciados tienen la función de argumentar que el Programa de Apoyo a la Permanencia se dirigió a atender las necesidades de actividad académica, para cumplir con los compromisos pactados con AAPAUNAM[3] y, se

destaca, el reconocimiento del aumento de contrataciones interinas de profesores de asignatura, pero sin señalar la causa, porque comprometería a las autoridades involucradas. Se debe subrayar que en ningún momento se nombra a las figuras de investigador y técnico académico, con lo cual se evidencia que el PAPPA se dirige a la figura de profesor, en especial al de asignatura. Es decir, con esto se constata que el Programa de Apoyo fue una respuesta urgente para atender a la movilización de los profesores de asignatura por el retraso en sus pagos, más no una acción sustentada en un diagnóstico para responder al número significativos de profesores que operan con una normatividad desfasada.

Con respecto a las operaciones de proyección valorativa se identificó la siguiente frase: "La UNAM refrenda su compromiso con la estabilidad laboral, la superación y el bienestar de su personal académico" (Secretaría General, 2021:22). Así, esta institución asumió que el Programa de Apoyo a la Permanencia fue producto de sus esfuerzos para cuidar al personal académico. Por consecuencia, se emitió un juicio favorable de la UNAM y su actuación en el contexto de la movilización de profesores de asignatura por el retraso de sus pagos que tuvo lugar en marzo de 2021.

El segundo documento se publicó el 29 de abril de 2021 (Secretaría General, 2021b) bajo el título de *Programa para Promover la Definitividad del Personal Académico de Asignatura*. En el análisis se encontraron dos clases objeto: los criterios para participar en dicho programa y la operación de este. Sobre los criterios de participación comprende las condiciones que debía reunir el profesorado de asignatura para solicitar sus concursos de oposición abiertos: tres años o más de antigüedad docente en la UNAM, estar a cargo de 9 horas o más de cursos, al menos el título de licenciatura, no contar con un nombramiento de profesor o investigador de carrera. Con estas condiciones se limitó la participación de los docentes de asignatura. En otras palabras, no todos los docentes con esta categoría fueron contemplados para incorporarse a este Programa, lo cual evidencia una limitación importante.

La segunda clase objeto es la operación del Programa para Promover la Definitividad de los Profesores que descansa en cada una de las entidades de la UNAM, sus consejos técnicos y personal académico-administrativo. Así las comisiones dictaminadoras, en su calidad de órganos auxiliares de cada consejo técnico, diseñarían las pruebas y evaluación de cada uno de los concursos, mientras que cada dirección de la entidad establecería las vías y formas de comunicación de este programa, los plazos y procesos para dar curso a las solicitudes de apertura de los concursos. De modo que la responsabilidad de este Programa fue de las Escuelas y Facultades, y poco de la Secretaría General de la Universidad, responsable de emitir este Programa. Tampoco se encontró algún reporte o evidencia de evaluación del PAPPA de parte de la autoridad central, con lo cual se carece de información sobre las de seguimiento que debió emprender la Secretaría General y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) para que se cumplieran los objetivos trazados.

Sobre las operaciones de apropiación se encontró nuevamente el argumento que el Programa de Apoyo a la Permanencia respondía a las demandas que expresaron los profesores de asignatura y la AAPAUNAM. Así, es una valoración de la UNAM con carga positiva a la actuación que realizó.

IV. Tensiones del PAPPA

Después del análisis argumentativo se debe señalar que, las regulaciones y normas dirigidas a los académicos, como el EPA están diseñadas para aplicarse en escenarios ideales, con el paso del tiempo la implementación de tales normatividades toma otro curso, ya que no son pertinentes a las necesidades institucionales. Como consecuencia, aparecen tensiones en la Universidad y, especialmente, con el personal académico al que se dirigen. En este sentido, en el análisis del PAPPA, en concreto el Programa para Obtener la Definitividad de Asignatura de la UNAM, se encontraron cuatro tensiones. En seguida se abordan.

La primera tensión se ubica en la ausencia de proyección de plazas de profesores de carrera de acuerdo con el crecimiento de la matrícula estudiantil de la UNAM. Entre 2008 y 2025 la matrícula escolar de la UNAM pasó de 299 688 estudiantes a 372 755, en otras palabras, hubo un incremento de 24.88%. Lo natural sería una mayor proporción de profesores de carrera, quienes tienen como función sustantiva la docencia. No obstante,

en la revisión de cifras del mismo período (2008-2025) se identificó que solamente el número de profesores de carrera aumentó 4.5%, pues pasó de 5 391 a 5635. Por su parte, en 2008 había 21 223 profesores de asignatura y en 2025 la cifra llegó a 28 025. De manera que, en los últimos 17 años la contratación de profesores de asignatura se incrementó 32.05%, que es 7.67% más en contraste con el crecimiento de la matricula estudiantil de los últimos años (UNAM, 2025; UNAM; 2008). Esto es un indicio de ausencia de proyección y planificación en la creación de plazas de profesores de carrera y, especialmente, en las contrataciones de profesores de asignatura. Como se ha señalado devela falta de evaluación de las políticas dirigidas a los docentes de asignatura que ha seguido la UNAM, pues se encuentra un crecimiento desproporcionado de esta figura en contraposición con el incremento de la matrícula estudiantil, así como la ausencia de una normatividad acorde a las condiciones actuales de la Universidad.

Así, el ritmo de crecimiento de contrataciones de profesores de asignatura en comparación con los profesores de carrera y el crecimiento de la matricula estudiantil denotan una tensión con el EPA, pues no responde al alto crecimiento del número de alumnos y profesores de asignatura. En los artículos 2, 30 y 35 de este instrumento (UNAM, 1988), de forma general, se indica que un profesor de carrera tiene funciones de enseñanza, mientras que un profesor de asignatura también tiene labores de docencia pero su remuneración es por el número de horas que imparta. Así, la única diferencia, al parecer entre estas dos figuras es su tipo de contratación no en las actividades que desempeñan, lo cual deja abierto, sin especificaciones claras y puntuales que permitan distinguir a estas dos figuras. Ahora bien, el PAPPA advierte que el profesorado de asignatura destaca por su experiencia profesional o académica. Así, veladamente se asume que la figura de profesor de asignatura se modificó, pues no necesariamente un docente de esta condición requiere de un ejercicio profesional externo a la UNAM. Los profesores de asignatura eran la vía para conectar la enseñanza de una disciplina a las condiciones actuales, esto se pierde. Con todo lo anterior se observa una presencia significativa de maestros con contrataciones por horas que normativamente carecen de funciones específicas de las tareas que desarrollan, así como las aportaciones que hace al ejercicio docente en la Universidad y que son, en algunos momentos de su carrera académica, distintas a las actividades que realizan los profesores de carrera.

La segunda tensión se ubica en las condiciones para cumplir el objetivo enunciado en el PAPPA, a saber "garantizar que las y los profesores de asignatura interinos, con tres años o más de antigüedad docente, puedan participar en el transcurso de este año y el siguiente en concursos de oposición abiertos" (Secretaría General, 2021a). En 2023, según el plan de trabajo del rector Leonardo Lomelí se contaba con 25 523 docentes de asignatura, de los cuales 19.73% tenían definitividad y el resto eran interinos (Lomelí, 2023). O sea que, probablemente en la convocatoria del PAPPA se dirigía alrededor 20 599 profesores que era inviable, pues la UNAM difícilmente cuenta con la capacidad de gestionar un número tan alto de concursos, al menos uno por profesor con sus respectivos aspirantes. Se debe acotar que en la Universidad un profesor de asignatura imparte más de una materia, por ejemplo, en el mismo plan de trabajo el rector Lomelí se afirmaba que 6 289 profesores cubrían 20 horas o más en la UNAM, es decir que se hacían cargo al menos tres cursos, lo que suponía abrir tres concursos (uno por materia), en promedio 18 867. En el mismo plan se aclaró que el PAPPA "partió de un universo de 8 000 académicos de 9 años de antigüedad o más, del cual sólo se inscribieron 3 004 y a la fecha con las últimas convocatorias se han abierto 2 131 concursos" (Lomelí, 2023: 32). Esto puede ser evidencia de, por un lado, lo poco atractivo que es el programa para el profesorado de asignatura y, por otro, las dificultades operativas del mismo.

La tercera tensión es el desarrollo de la carrera académica en contraposición con el estancamiento de ésta. Si bien el PAPPA pretendió regularizar las contrataciones de los profesores de asignatura, poco incrementó las posibilidades de desarrollo de una carrera académica. Como se revisó, la carrera académica comprende la promoción horizontal, en otras palabras, transitar a otros niveles, por ejemplo, arribar a la función de profesor de carrera. El PAPPA lo que ofreció es que los profesores de asignatura con más de 9 horas pudieran concursar por un contrato definitivo y posteriormente ascender, si así lo deseaban, al nivel de profesor de asignatura B. Se

reconoce que, desde hace algunos años la UNAM para abrir más plazas docentes de carrera promovió el Subprograma de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA), que tiene limitaciones como la edad porque se dirige a mujeres de hasta 39 años y varones de 37, así como contar con el grado de doctorado. Estas plazas son propuestas por las direcciones de Escuelas y Facultades de acuerdo con las necesidades de la entidad. A juicio de Solares y Vera (2023: 55), esta decisión ha ocasionado una concentración desproporcionada de "los procesos de otorgamiento de dichas plazas en la cúpula administrativa y ha promovido la discrecionalidad". De acuerdo con los informes de la rectoría de Enrique Graue en 2021 se abrieron 140 plazas SIJA y en 2022 se presentaron 121, que evidencian un número insuficiente para atender a la matricula estudiantil y así presentar nuevos canales para la promoción de los profesores de asignatura (Graue, 2021; Graue, 2022).

Ahora bien, se reconoce que para los profesores de asignatura la UNAM ofrece promoción horizontal, que es un estímulo económico a través del Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG). Para otorgar estos recursos económicos compensatorios se toma en cuenta el número de horas impartidas de clase, el título y los grados académicos, así como asentar calificaciones en tiempo y forma. Aun cuando es un programa que otorga ingresos salariales extraordinarios, lo cual es significativo, poco se contempla el desarrollo profesional de la carrera docente, como: la generación de proyectos de enseñanza, la titulación de estudiantes, la formación continua en la disciplina y en enseñanza, la publicación, la difusión y divulgación.

La cuarta tensión responde a la regulación del personal por encima de la actividad de la docencia o invisibilizando esta actividad. En otras palabras, el PAPPA no pone en el centro a la enseñanza, que es una función nodal de los profesores de carrera y asignatura. Se debe insistir que la UNAM tiene entre sus principales fines la formación de profesionistas, técnicos, investigadores y profesores universitarios útiles a la sociedad. La docencia es la vía para cumplir con dicha función, para ello se necesita que los maestros dominen la disciplina o un conocimiento paticular propio del programa en el que están adscritos, así como la didáctica especializada o conocimiento pedagógico para la enseñanza de tal disciplina. Estos dos elementos son trascendentales en el ejercicio de la docencia y el logro de la formación en educación superior, un profesor puede ser experto en una temática, pero desconocer los canales para lograr transmitir los conocimientos, o bien puede ser experto en didáctica y no dominar la disciplina lo que supone un vacío en su actividad. Sin embargo, la UNAM en el PAPPA solamente se dirige a intentar de regular las contrataciones interinas del personal docente, en particular al de asignatura. Un detalle altamente significativo es que en el marco del PAPPA, la Dirección de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) organizó cursos dirigidos al personal con contratos interinos para la aprobación de los concursos de oposición, pero en ningún momento se contempló incluir en éstos la relevancia de las actividades enseñanza como en los criterios de la valoración de los concursos. Las acciones del PAPPA de los profesores de asignatura se quedan cortas, ya que no contempla que la función primordial de la casa de estudios que es la preparación de profesionales, para ello se necesitan profesores expertos en cierta disciplina y su enseñanza. Así, la docencia y la formación de los estudiantes se desvanece, no ocupa una función nodal.

V. A manera de cierre

Después de analizar el PAPPA difícilmente se puede afirmar que tiene la intención de reforzar y actualizar la carrera académica de los profesores de la UNAM. Debido que su aparición es una respuesta a los paros de profesores de asignatura por el retraso en sus pagos que se dio en marzo de 2021. Lo que mostró un problema significativo, el alto número de profesores de asignatura con contratos temporales. Pero de ninguna manera es un Programa que tenga como principio el fortalecimiento de la carrera académica del profesorado de asignatura. Por el contrario, su intención es ordenar aquello que desde la administración central se había desatendido por dos décadas, más no brindar una actualización para el ejercicio de la docencia.

Acciones como el PAPPA revela que el Estatuto del Personal es una regulación que se ha quedado corta, debido a que difícilmente responde a las condiciones actuales que experimenta la

Universidad. También, el Programa expone que hay un número importante de profesores de asignatura que atraviesan desigualdades de contratación y que de no ser atendidos puede gestarse un movimiento que suponga demandas onerosas para la UNAM y, por consecuencia la desestabilice.

Un punto para destacar es que el ejercicio de gestión del PAPPA ha demandado mayores recursos humanos y financieros, así como tiempo. Sin embargo, este Programa no contó recursos extraordinarios para esta dimensión, de suerte que las escuelas y facultades operaron con pocos recursos y personal académico-administrativo. Lo que puede ser signo de la falta de interés de las autoridades centrales de asegurar la apertura de concursos de oposición para profesores de asignatura.

Al momento del cierre de este artículo no se encontraron reportes sistemáticos de evaluación y seguimiento al PAPPA. Con lo que se constata que el asunto de los profesores de asignatura, la reformulación de sus funciones, el desarrollo profesional de la enseñanza difícilmente es un punto de atención de la política educativa que sigue la UNAM.

Por último, una cuestión altamente preocupante es que el PAPPA poco consideró el ejercicio de enseñanza de los profesores de asignatura como una actividad central de las funciones de la UNAM. El Programa se fijó como una convocatoria para intentar regular las contrataciones temporales de los maestros de asignatura, pero no se consideró el establecimiento de criterios para el ejercicio de la docencia, ni la formación continúa dirigida al trabajo pedagógico que despliegan los académicos de licenciatura.

Referencias

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu

Chiroleu, A. (2003). "Las peculiaridades disciplinarias en l construcción de la carrera académica" en *Perfiles Educativos*, XXV (99), 28-46.

Fernández, M. (2001), "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-64, recuperado el 22 de julio de 2025 en https://rieoei.org/RIE/article/view/987/1876

Giménez, G. (1989). *Poder, Estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. UNAM.

Graue, E. (2021). *Informe anual de actividades* 2021. UNAM.

Graue, E. (2022). *Informe anual de actividades* 2022. UNAM.

Grize, J.B. (1996). *Logique naturelle et communications*. PUF.

Infobae (2021). *Crisis en la UNAM: la universidad aceptó que adeuda sueldos a maestros*. 23 de marzo de 2021, recuperado el 27 de julio de 2025 en https://www.infobae.com/america/mexico/2021/03/23/crisis-en-la-unam-la-universidad-acepto-que-adeuda-sueldos-a-maestros/

Lomelí, L. (2023). *Plan de Trabajo para la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2023-2027*. UNAM.

López, A.; García, O.; Pérez, R.; Montero, V.; Rojas, E. (2016), "Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa" en *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), 23-39, recuperado el 27 de julio de 2025 en https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n180/0185-2760-resu-45-180-00023.pdf

Secretaría General (2021a). "Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico de la UNAM" en *Gaceta UNAM*, 22 de abril de 2021, UNAM, pp. 22.

Secretaría General (2021b). "Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico. Programa para Promover la Definitividad del Personal Académico de Asignatura" en *Gaceta UNAM*, 29 de abril de 2021, UNAM, pp. 22.

Solares, G. y Vera, H. (2023). "Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)" en Perfiles Educativos, XLV (182), 45-68, recuperado el 20 de julio de 2025 en https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v45n182/0185-2698-peredu-45-182-45.pdf

UNAM (2025). *2025. Agenda estadística*. UNAM.

UNAM (2021). "La UNAM informa", *Boletín*-UNAM, núm. 226bis, 14 de marzo de 2021, recuperado el 10 de septiembre 2025 en https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_226bis.html

UNAM (2008). *Agenda estadística 2008*. UNAM.

UNAM (1988). *Estatuto del Personal Académico*. UNAM.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Yáñez, B. (2021), "20 planteles de la UNAM van a paro por fallas con los pagos a profesores", *Expansión Política,* 24 de marzo, recuperado el 10 de septiembre 2025 en https://politica.expansion.mx/mexico/2021/03/24/20-plantelesde-la-unam-van-a-paro-por-fallas-con-los-pagos-a-profesores

Notas

[1] En adelante, en este artículo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género.

[2] Los concursos abiertos se publican en la Gaceta de la UNAM mediante convocatorias, por lo que se pueden inscribir al proceso más profesores y alguno de estos puede obtener el contrato definitivo. Es decir, hay la posibilidad de que un profesor de asignatura pierda el concurso de las horas-clase que imparte.

[3] AAPAUNAM es una organización gremial que representa al personal académico de esta Universidad.

Additional information

redalyc-journal-id: 7557

redalyc
UAEMEX

Available in:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=755783590001

How to cite

Complete issue

More information about this article

Journal's webpage in redalyc.org

Scientific Information System Redalyc
Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal
Project academic non-profit, developed under the open access initiative

Yazmín Cuevas Cajiga

Profesores de asignatura de la UNAM en el Programa de Apoyo a la definitividad: tensiones en su regulación
UNAM subject teachers in the Program to Support Definitiveness: tensions in its regulation
Professores da UNAM no Programa de Apoio à Definitividade: tensões em sua regulamentação

Ciencia y filosofía
vol. 14, no. 15, p. 2 - 12, 2025
Universidad Autónoma del Estado de México, México
lpatinop@uaemex.mx

ISSN: 2594-2204
ISSN-L: 2594-2204

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18026225

CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Artículo académico

Comunicación institucional para la actualización docente en la FFyL de la UNAM

Institutional communication to foster professional development at FFyL, UNAM

Comunicação institucional para a formação de professores na Faculdade de Filosofia e Letras da UNAM

María de Lourdes Santiago Martínez **Información sobre la autora**
Universidad Nacional Autónoma de México, México
https://ror.org/01tmp8f25
mariasantiago@filos.unam.mx
https://orcid.org/0000-0003-0142-9733

Received: 17 September 2025
Revised: 25 October 2025
Accepted: 09 November 2025
Published: 27 December 2025

Acceso abierto diamante

RESUMEN

Esta comunicación es sin duda anecdótica porque da cuenta de una trayectoria de cuarenta años de relación laboral en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, desde mis diferentes nombramientos: técnico académico, profesora de asignatura y profesora de carrera, para cuya permanencia y promoción conté con el respaldo del Estatuto del Personal Académico de la UNAM (EPA). Como técnico académico es posible advertir las promociones alcanzadas para pasar de un nombramiento de técnico académico asociado "A" de medio tiempo a contrato a uno de técnico académico asociado "C" de tiempo completo definitivo. La posterior conversión de esa plaza de técnico académico a una plaza de profesor de carrera implicó, no obstante, la pérdida de definitividad. Se da cuenta también de otro avance laboral al pasar de ser profesor de asignatura "A" interino a profesor de asignatura "A" definitivo. Finalmente, como profesor de carrera, se reporta el avance del nombramiento como asociado "C" de tiempo completo a contrato al de profesor de carrera titular "B" definitivo, nombramiento actual.

PALABRAS CLAVE: nombramiento, promoción, definitividad, profesor, técnico académico.

ABSTRACT

This paper will likely read as a series of anecdotes for it traces my forty-year academic career at the School of Philosophy and Letters (Facultad de Filosofía y Letras), UNAM, tracing each major appointment — academic technician (*técnico académico*), non-tenure-track lecturer (*profesor de asignatura*), tenure-track professor (*profesor de carrera*). The aim is to show the specific provisions enshrined in the regulations for academic staff (*Estatuto del personal académico*, EPA) that can be entreated for each type of promotion. The first sequence leads from the position of non-permanent part-time academic technician 'A' (lowest rank), to permanent full-time academic technician 'C' (highest rank). Then follows the important shift from academic technician to non-permanent (*a contrato*) full-time tenure-track professor. A parallel type of promotion was from non-permanent to permanent (*interino* to *definitivo*) non-tenure-track lecturer 'A' (*profesor de asignatura 'A'*). Finally, as tenure-track professor I have gone from full-time non-permanent tenured professor (*profesor asociado de tiempo completo 'C', a contrato*) to full-time permanent tenured professor (*profesor titular de tiempo completo 'B', definitivo*), *i.e.* mid-level leading to the full-time

Author notes

Información sobre la autora

María de Lourdes Santiago Martínez es Licenciada y Maestra en Letras Clásicas, y Doctora en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México; en 1996 recibió el reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en el área de Docencia en Humanidades.

Ha impartido clases de latín en sus primeros seis niveles desde hace cuarenta años, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en donde es profesora de tiempo completo adscrita al área de Lengua del Colegio de Letras Clásicas; ha dirigido más de treinta y cinco trabajos de titulación y ha participado como sinodal en más de ciento quince exámenes de licenciatura y de grado.

Sus líneas de investigación son la literatura cinegética latina, la sintaxis latina y la didáctica del latín, de las que han emanado sus principales publicaciones, entre ellas:

Importar listao

De 2015 a 2020 fue vicepresidente de la Asociación Mexicana de Estudios Clásicos (AMEC) y de 2017 a 2021 fue presidente de la Asociación Mexicana de Retórica (AMR).

PDF generated from XML JATS by Redalyc
Project academic non-profit, developed under the open access initiative

permanent tenured full professorship (*profesor titular de tiempo completo'C', definitivo*).

KEYWORDS: Appointment: promotion, permanent, professor, academic technician.

RESUMO

Esta comunicação é, sem dúvida, anedótica, pois relata uma carreira de quarenta anos na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), detalhando minhas diversas nomeações: técnico acadêmico, professor adjunto e professor titular. Minha titularidade e promoção foram respaldadas pelo Estatuto do Pessoal Acadêmico (EPA) da UNAM. Como técnico acadêmico, menciono as promoções que obtive, progredindo de um contrato de meio período como Técnico Acadêmico Associado "A" para um cargo permanente de Técnico Acadêmico Associado "C". A subsequente conversão desse cargo para uma cátedra permanente, no entanto, resultou na perda da titularidade. Também documento outra progressão na carreira: a transição de professor adjunto temporário "A" para professor adjunto permanente "A". Finalmente, como professor titular, relato minha progressão de um contrato de tempo integral como Professor Associado "C" para minha posição atual como Professor Titular "B".

PALAVRAS-CHAVE: nomeação, promoção, titularidade, professor, técnico acadêmico.

PDF generated from XML JATS by Redalyc
Project academic non-profit, developed under the open access initiative

Introducción

Es un honor participar en esta publicación que da cuenta de algunos resultados del proyecto PROINV_23_18, en el marco del I Simposio "Los canales de comunicación para los programas de fortalecimiento y actualización de la planta académica universitaria. Una aproximación"; espero, no obstante, que esta comunicación tan anecdótica no desentone con el resto de los trabajos publicados.

En mi experiencia, quienes hemos tenido la fortuna de ser aceptados como alumnos de la UNAM, tenemos la expectativa laboral de regresar como docentes a las aulas que nos recibieron como estudiantes. Si tal expectativa se cumple e ingresamos como personal académico en la Máxima Casa de Estudios, es evidente que nos sentimos orgullosos de nuestro logro, pero, en especial, nos sentimos comprometidos con la institución y buscamos devolverle con creces la formación recibida. Por eso, en apego a las normas y al espíritu universitarios, brindamos educación de calidad a los estudiantes inscritos en nuestros cursos, a la vez que continuamos nuestra propia formación académica, mediante la obtención de grados y la participación en cursos de actualización afines a nuestras líneas de investigación. Con esto en mente, es de esperarse que el personal académico de la UNAM, ya sea profesor, investigador o técnico académico, se consolide en la institución y mantenga en ella su trayectoria laboral.

A continuación, ofrezco un testimonio de las actividades académicas que he realizado desde mi ingreso como empleada a la UNAM, aunque mi relación con esta institución había iniciado años atrás, cuando presenté el examen de admisión al bachillerato universitario y fui aceptada como alumna en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, y continuó una vez concluido el bachillerato, cuando fui aceptada en la Facultad de Filosofía y Letras, en la licenciatura de mi elección: Letras Clásicas.

Ingreso en la UNAM como profesora de asignatura y técnico académico

Desde mi ingreso formal como empleada de la UNAM, adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras, he sido consciente de mis obligaciones estatutarias con esta Casa de Estudios y he buscado cumplirlas de la mejor manera desde mis diferentes nombramientos: técnico académico, profesora de asignatura y profesora de carrera.

En mayo de 1985 ingresé como profesora de asignatura interina al colegio de Letras Hispánicas en donde durante varios años impartí las asignaturas Latín I,1 y Latín I,2,[1] hasta que años más tarde, en 1989, mediante un concurso de oposición abierto (COA), obtuve la definitividad en ambas asignaturas.

En cuanto al nombramiento de técnico académico, ingresé igualmente en 1985, como técnico académico asociado "A" de medio tiempo a contrato, para ocupar el cargo de secretaria académica del Colegio de Letras Clásicas, figura que actualmente es designada como "secretaria técnica"; en 1989 obtuve el interinato en la plaza tras participar en un concurso de oposición abierto (COA) y tiempo después, mediante un concurso de oposición cerrado, obtuve la definitividad en la plaza y la promoción a técnico académico asociado "B", aún de medio tiempo; sin embargo, en 1993 el entonces coordinador del Colegio de Letras Clásicas, Dr. José Quiñones Melgoza, logró que la directora de la Facultad, Dra. Juliana González Valenzuela, aceptara que mi plaza pasara a ser de tiempo completo; y, finalmente, mediante un nuevo concurso cerrado obtuve la promoción a técnico académico asociado "C" de tiempo completo.

Cabe agregar que el nombramiento de tiempo completo me dio acceso a una evaluación sobre mi rendimiento académico que mejoró significativamente mi salario y que respondía a una política de Gobierno Federal, dado que, como señala Carrión (1995, 4-5):

> Durante los años de 1992 y 1993, el Gobierno Federal puso en marcha programas de estímulos económicos para profesores de los niveles superior (universidades públicas específicamente) y de los niveles básicos. El acceso al programa correspondiente se logra mediante una evaluación del desempeño académico del profesor, cuyas características se definen de acuerdo con el nivel de que se trate. [...] cada universidad pública ha definido el desempeño académico de sus profesores y las formas de evaluarlo, haciendo uso de su autonomía.

Y en efecto, a inicios de la década de los noventa la UNAM había establecido, a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE),[2]

en el que se incluye la evaluación de investigadores, profesores y técnicos académicos. Asimismo, para cumplir con la iniciativa del Gobierno Federal, que contemplaba "como requisito al otorgamiento del presupuesto que sustenta el programa de estímulos al desempeño docente, la existencia de un reglamento interno que establezca los criterios de acceso a los estímulos correspondientes" (Carrión, 1995, 5), la UNAM publicó una convocatoria con las reglas de operación del PRIDE y creó comisiones evaluadoras *ad hoc* en las diversas dependencias universitarias.

En este sentido, desde su creación y hasta su actual Convocatoria 2026, el PRIDE ha tenido la finalidad de:

> Reconocer y estimular la labor sobresaliente del personal académico de tiempo completo en cuanto a su participación en la formación de recursos humanos, docencia, investigación, vinculación y extensión de la cultura; fomentar su superación y elevar tanto el nivel de su productividad como la calidad de su desempeño. [3]

Transición de técnico académico a profesor de carrera

Mi historia como técnico académico llegó hasta ese punto porque la propia Dra. Juliana González, en respuesta a un programa de la administración central de la UNAM, invitó a varios técnicos académicos cuyo perfil se adaptaba al de un profesor de carrera, a optar por la conversión de su plaza de técnico académico a una plaza de profesor de carrera a contrato. Adicionalmente, quienes aceptaran la conversión de su plaza debían someter su currículum a la evaluación de la Comisión Dictaminadora del respectivo Colegio, para ser ubicados en la categoría y nivel que les correspondiera. En mi caso, aunque me preocupaba la pérdida de mi definitividad y el riesgo de una reclasificación inferior, acepté la invitación y, en 1995, mi plaza de técnico académico fue convertida en la de profesor de carrera asociado "C" de tiempo completo a contrato.

Siempre agradecí que la Administración de la Facultad me hubiera permitido mantener mi nombramiento a contrato durante muchos años, durante los cuales desempeñé los cargos de Coordinadora del Colegio de Letras Clásicas y Coordinadora del entonces llamado Centro de Apoyo a la Investigación, porque en realidad yo temía solicitar la apertura del Concurso de Oposición Abierto debido a que, aunque ya había cubierto los créditos de la Maestría en Letras (Letras Clásicas), aún no había presentado el examen de grado y, siendo sólo licenciada, veía como un gran riesgo el que mi plaza fuera convocada a un concurso en el que podrían participar personas con un grado académico superior al mío.

Cumplimiento con el EPA y concursos de oposición

Ahora bien, desde mi ingreso a la UNAM supe, gracias al conocimiento del Estatuto del Personal Académico (EPA) de la propia Universidad, que las comisiones dictaminadoras fundamentan sus dictámenes en la revisión del expediente de los candidatos, en el que no sólo constatan el nivel de estudios alcanzado, sino que también buscan la manera de aplicar lo que el EPA señala como equivalencias. Lógicamente, además de tal revisión curricular, deben evaluar los resultados de las pruebas establecidas para cada concurso. En consecuencia, en el primer COA que presenté como técnico académico me sentía muy confiada debido a que el EPA, en su artículo 13 señala a la letra:

> Los requisitos mínimos para ingresar o ser promovido a la categoría de técnico académico asociado son, para el nivel "A", tener grado de licenciado o preparación equivalente, haber trabajado un mínimo de un año en la materia o área de su especialidad.[4]

En efecto, yo satisfacía ambos requisitos y de igual manera cumplí posteriormente con los requisitos establecidos para los niveles de asociado "B" y "C", dado que para ambos se pedía el grado de licenciatura, haber trabajado un año o dos en la materia o área de su especialidad y haber colaborado en trabajos publicados, de tal suerte que pude obtener la definitividad y las promociones ya mencionadas.

Por otra parte, en lo que respecta al concurso de oposición abierto para obtener la definitividad en las asignaturas en las que era interina; el propio EPA, en su artículo 36 establece como requisitos:

> ...para ser profesor de asignatura A: a) Tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir, y b) Demostrar aptitud para la docencia.[5]

Solicité concurso de oposición abierto porque satisfacía el requisito del inciso a), puesto que era licenciada en Letras Clásicas, y porque me sentía

segura con respecto al cumplimiento del inciso b), gracias a que me había preparado para la docencia en la Facultad dos años antes de ser contratada como profesora de asignatura; en efecto, me había desempeñado como ayudante de la Dra. Carolina Ponce en la licenciatura en Letras Clásicas y del Dr. José Tapia Zúñiga en la licenciatura en Letras Hispánicas; además, en la propia licenciatura, en el último año, había cursado y acreditado la asignatura "Didáctica de la Especialidad" y, posteriormente, la había complementado con cursos de actualización sobre metodología de la enseñanza del latín.

Conocía, asimismo, las obligaciones que establece el EPA para los profesores de asignatura en su artículo 56; de las trece, me referiré únicamente a dos: al inciso b) "Presentar anualmente a las autoridades de su dependencia un informe de sus actividades académicas", y al inciso e) "Enriquecer sus conocimientos en la materia o materias que impartan."[6]

Todos los académicos de la UNAM sabemos que es nuestra obligación presentar anualmente un informe de actividades en el que debemos reportar las asignaturas impartidas, las tesis dirigidas y en proceso, los exámenes profesionales en los que hemos participado; así como la actualización académica llevada a cabo y las labores de difusión de la cultura en las que participamos u organizamos. Con esto en mente, para satisfacer de la mejor manera los requerimientos de la UNAM, desde mi ingreso a la Facultad he procurado participar anualmente en uno o dos cursos de actualización para profesores de licenciatura, en especial en los que se imparten en el marco del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la DGAPA.[7]

Actualización académica

En cuanto a la actualización académica, me parece importante mencionar que la Facultad de Filosofía y Letras ofrece a su personal académico, a través del Departamento de Programas de Apoyo a la Docencia, múltiples cursos de actualización a lo largo del año, por lo que es posible que cada profesor elija aquellos que sean afines a las líneas de investigación e intereses particulares. No obstante, si a pesar de esa amplia oferta algún profesor no encontrara un curso de su interés, siempre podría inscribirse a cursos de actualización de otras facultades o escuelas de la Universidad, o a los cursos virtuales que ofrece gratuitamente Coursera[8] para la comunidad de la UNAM.

En mi caso, he cursado y acreditado dos diplomados y setenta y dos cursos de actualización, y he podido encontrar en la oferta de la propia Facultad algunos directamente relacionados con mi actividad docente en el campo de conocimiento de lengua latina en el Colegio de Letras Clásicas, entre ellos, "Introducción a la Lingüística Indoeuropea", "Temas selectos de gramática latina", "Fonética y fonología históricas. Del latín al español", "Taller. La asesoría de trabajos de titulación" y "Manejo profesional de la voz en la docencia".

Asimismo, para apoyar mi labor docente consideré necesario actualizarme en el manejo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y, para ello, cursé el diplomado de 200 horas "Formación docente para el Área de Humanidades con apoyo en TIC", coordinado por Lina Escalona y Ofelia Eusse. Los recursos tecnológicos que adquirí me resultaron muy valiosos para iniciar las clases virtuales que la UNAM se vio obligada a impartir durante el tiempo de aislamiento al que nos forzó la pandemia provocada por el COVID; sin embargo, complementé los temas vistos con varios cursos especializados en clases en línea, como "Creación y desarrollo de un aula virtual" o "Cursos en línea. Modelo para armar".

Por otro lado, en los tiempos actuales en los que la sociedad entera y los universitarios en particular debemos reflexionar y actuar contra las formas de violencia en nuestra vida cotidiana y contra las que se dan en nuestras propias aulas, la Facultad ha tenido el cuidado de ofrecer múltiples cursos que buscan visibilizar y evitar la violencia, entre ellos, he participado en el "Curso-Taller: violencia moral en el ámbito universitario", en el curso "Conceptos básicos para la igualdad de género" y en el "Taller de prevención de violencia de género".

Por desgracia, el aislamiento que vivimos durante la pandemia trajo como consecuencia que se intensificaran algunos problemas psicológicos en estudiantes y profesores y, ante tal situación, nuevamente ha habido una oportuna respuesta institucional y hemos podido participar en cursos que buscan apoyar a los docentes mismos, como es el caso de "Mindfulness para el cuidado del docente en tiempos de TIC y TAC[9]", pero también en cursos que dotan a los docentes de herramientas para que

ellos, a su vez, apoyen a sus estudiantes, como "Formación Técnica en Primeros Auxilios Psicológicos para Docentes UNAM".

Los cursos mencionados son sólo un ejemplo del enorme abanico de posibilidades de actualización que la propia Universidad brinda de manera gratuita y con los que se puede responder a la actualización exigida por el EPA para ser promovidos en nuestra categoría académica. Considero, además, que en particular quienes somos profesores de carrera estamos obligados a cursar, de manera complementaria a la obtención de los grados de Maestro o de Doctor, uno o varios cursos de actualización que apoyen nuestra labor docente en beneficio de nuestros estudiantes.

Actividades de extensión académica

Ahora bien, otra forma en la que los profesores podemos actualizar nuestro currículum y propiciar una mejor evaluación en los concursos de oposición, abiertos o cerrados, o en el ya mencionado PRIDE,[10] es la participación en actividades de extensión académica, tales como congresos, coloquios o simposios, que, en mi caso, me han brindado la oportunidad de intercambiar conocimientos, análisis y opiniones con académicos de reconocido prestigio nacional e internacional sobre temas relativos al mundo clásico. Se trata, en efecto, de intervenir en encuentros académicos que beneficien nuestra labor docente y nuestras investigaciones, pero también las de los estudiantes que realizan tesis de licenciatura y posgrado bajo nuestra dirección.

Nuevamente debo referirme a mi experiencia, pues, desde que obtuve la plaza de profesora de carrera de tiempo completo, he tenido acceso a otro apoyo que brinda la UNAM a través del Departamento de Programas de Apoyo a la Docencia de la Facultad, gracias al cual es posible solicitar apoyo financiero para la participación en actividades de extensión académica, ya sea mediante la adquisición del pasaje aéreo o mediante el otorgamiento de viáticos. Tal apoyo puede solicitarse cada dos años, si es para actividades internacionales, o cada año, si es para actividades nacionales. Sin embargo, es preciso advertir que antes de solicitar el apoyo financiero, el académico debe tramitar una solicitud de licencia con base en el artículo 97 del EPA, que en su inciso b) señala: "podrán concederse licencias a los miembros del personal académico: con el fin de dictar cursillos o conferencias en otras instituciones académicas",[11] y, además, que tal solicitud debe contar con la aprobación del Consejo Técnico de la Facultad.

Actividades académico-administrativas

Antes de concluir, quiero referirme a dos funciones académico-administrativas desde las que yo misma he formado parte del engranaje institucional que coadyuva al fortalecimiento de la planta académica: en primer lugar, como coordinadora de Apoyo a la Investigación, propicié, a través del programa PIFFYL,[12] que los profesores de asignatura también pudieran fungir como responsables de proyectos de investigación, posibilidad que la DGAPA limitaba al personal de carrera; asimismo, logré visibilizar la investigación realizada en la Facultad a través de la organización del Coloquio sobre Investigación en la Facultad de Filosofía y Letras, que tuvo dos ediciones en 2012 y 2013. En segundo lugar, como jefa de la División de Estudios Profesionales, apoyé a los académicos en la actualización de su expediente para la participación en concursos de oposición o para el ingreso o permanencia en el PRIDE o en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), mediante la expedición oportuna de constancias de actividad docente.

Conclusiones

Es evidente que los cuarenta años laborales narrados en este recorrido han sido afortunados y fructíferos. Sin embargo, considero necesario aclarar que no todos los profesores o técnicos académicos encuentran un camino tan expedito para alcanzar mejores nombramientos, en parte porque en la actualidad la apertura de concursos para obtener la definitividad en una asignatura puede demorarse varios años, durante los cuales los profesores permanecen como interinos; en parte porque al participar en un concurso de oposición muchas trayectorias se han visto truncadas. En efecto, hay ocasiones en que tras muchos años de espera un profesor de asignatura participa en un Concurso de Oposición Abierto y no sólo pierde la definitividad en su asignatura, sino que incluso la Comisión Dictaminadora podría declararlo "no apto

para la docencia", evaluación que provocaría la rescisión de su contrato. De igual manera, en lo que concierne al personal de tiempo completo, debido a que en los tiempos actuales existen tan pocas oportunidades para ingresar a la Universidad como personal de carrera, en cuanto se abre un concurso de oposición participan en él tantos candidatos con excelente formación curricular y experiencia que desafortunadamente los profesores o técnicos académicos que por años habían ocupado la plaza "a contrato" la han perdido y han pasado a una crítica situación laboral. Ante tal problemática, la Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM), a través de su Secretaría de Asuntos Académicos, organiza periódicamente el curso "Introducción y apoyo para la presentación de **C**oncurso de **O**posición **A**bierto (COA)",[13] con el propósito de auxiliar al profesorado que desea participar en tales concursos en la presentación de su expediente y en la preparación adecuada de las pruebas establecidas en las respectivas convocatorias.

En conclusión, ante los múltiples problemas que enfrenta actualmente el personal académico de la UNAM para crecer y consolidarse en la institución, reitero que me siento muy afortunada de pertenecer a la Facultad de Filosofía y Letras, en donde he contado siempre con la guía oportuna de quienes están a cargo de las instancias de apoyo a la actualización del profesorado, en la Secretaría General, en particular los departamentos de Comisiones Dictaminadoras y de Programas Especiales, y en la Secretaría Académica, en especial en el Departamento de Programas de Apoyo a la Docencia.

Referencias bibliográficas

Carrión Oropeza, Carmen (coord.), "Evaluación de la educación", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, vol. 5 de la Colección Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa, México, COMIE, 1995.

Referencias electrónicas

https://www.aapaunam.org.mx/coa_05_03

https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/pasd

https://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pride

https://dgapa.unam.mx/images/pride/2026_pride_convocatoria.pdf

https://dgoae.unam.mx/academico/assets/documents/normatividad/epa.pdf

https://hispanicas.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/10/Plan-de-la-licenciatura-vol.-2.1.pdf

Notas

1 En actual plan de estudios de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas estas asignaturas se conservan con los nombres de Latín 1 y Latín 2. *Cfr*. https://hispanicas.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/10/Plan-de-la-licenciatura-vol.-2.1.pdf. Consultado en septiembre de 2025.

2 *Cfr*.https://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pride. Consultado en septiembre de 2025.

3 https://dgapa.unam.mx/images/pride/2026_pride_convocatoria.pdf, pág. 8. Consultado en septiembre de 2025.

4 https://dgoae.unam.mx/academico/assets/documents/normatividad/epa.pdf, pág. 335. Consultado en septiembre de 2025.

5 https://dgoae.unam.mx/academico/assets/documents/normatividad/epa.pdf, pág. 344. Consultado en septiembre de 2025.

6 *Cfr*. Art. 56 del EPA en https://dgoae.unam.mx/academico/assets/documents/normatividad/epa.pdf, págs. 349-350. Consultado en septiembre de 2025.

7 *Cfr*. https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/pasd. Consultado en abril de 2025.

8 Plataforma de aprendizaje en línea que ofrece cursos, especializaciones y diversos programas académicos de formación, complementación o actualización académica.

9 Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.

10 "En la evaluación de la persona académica participan las comisiones evaluadoras, los consejos técnicos, las comisiones especiales de los consejos académicos de área y del Bachillerato y, en su caso, las comisiones revisoras, de conformidad con lo dispuesto en las Reglas." https://dgapa.unam.mx/images/pride/2026_pride_convocatoria.pdf, Base cuarta. Evaluación, prórroga y exención de evaluación, pág. 9. Consultado en septiembre de 2025.

11 https://dgoae.unam.mx/academico/assets/documents/normatividad/epa.pdf, pág. 367.

12 Proyectos de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente, ese programa ha sido sustituido por el de Proyectos Internos de Investigación (PROINV), adscrito a la Coordinación de Investigación de la Facultad.

13 https://www.aapaunam.org.mx/coa_05_03. Consultado en septiembre de 2025.

Additional information

redalyc-journal-id: 7557

redalyc
UAEMEX

Available in:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=755783590002

How to cite

Complete issue

More information about this article

Journal's webpage in redalyc.org

Scientific Information System Redalyc
Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal
Project academic non-profit, developed under the open access initiative

María de Lourdes Santiago Martínez

Comunicación institucional para la actualización docente en la FFyL de la UNAM
Institutional communication to foster professional development at FFyL, UNAM
Comunicação institucional para a formação de professores na Faculdade de Filosofia e Letras da UNAM

Ciencia y filosofía
vol. 14, no. 15, p. 21 - 29, 2025
Universidad Autónoma del Estado de México, México
lpatinop@uaemex.mx

ISSN: 2594-2204
ISSN-L: 2594-2204

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18026709

CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Artículo académico

Emociones y docencia: los pasd como espacios de transformación

Emotions and Teaching: PASD as Spaces of Transformation

Emoções e ensino: PASDs como espaços de transformação

Georgina Barraza Carbajal
Universidad Nacional Autónoma de México,, México
https://ror.org/01tmp8f25
gbcarbajal@filos.unam.mx
https://orcid.org/0000-0002-7427-5360

Recepción: 23 Agosto 2025
Revisado: 25 Septiembre 2025
Aprobación: 09 Octubre 2025
Publicación: 27 Diciembre 2025

Acceso abierto diamante

RESUMEN

El presente artículo analiza la experiencia del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la UNAM como un espacio de transformación en la práctica universitaria. A partir de mi propia trayectoria docente dentro del programa, explico la transición de una oferta inicial centrada en contenidos disciplinares hacia la inclusión de ejes vinculados con la comunicación, las emociones y la prevención de la violencia. Este viraje responde a la necesidad de visibilizar la dimensión afectiva y ética de la docencia, frecuentemente invisibilizada en el ámbito académico.

El artículo sostiene que los PASD no sólo buscan la actualización de conocimientos, sino que generan comunidades de aprendizaje y constituyen entornos seguros donde los docentes pueden reconocerse como sujetos emocionales. Se destacan tres ejes conceptuales que orientan la reflexión: las emociones como fenómenos neurofisiológicos y sociales; la comunicación como práctica discursiva que moldea significados y relaciones; y la violencia moral y simbólica como formas de agresión encubierta que pueden estar presentes en la vida universitaria.

La experiencia muestra que el reconocimiento de las emociones y la construcción de espacios de confianza favorecen la vocación docente, fortalecen la interacción en el aula y contribuyen a prevenir dinámicas de violencia. De este modo, los PASD se configuran como un modelo innovador para repensar la docencia universitaria en su dimensión integral, donde el conocimiento, la ética y el mundo emocional confluyen para enriquecer tanto la práctica educativa como la vida académica.

PALABRAS CLAVE: docencia universitaria, emociones, comunicación no verbal, violencia moral, desarrollo profesional docente.

ABSTRACT

This article examines the experience of the Programa de Actualización y Superación Docente (PASD, Teacher Development and Improvement Program) at UNAM as a space for transformation in university teaching practice. Drawing on my own teaching trajectory within the program, I describe the transition from an initial focus on disciplinary content to the inclusion of axes related to communication, emotions, and the prevention of violence. This shift responds to the need to make visible the affective and ethical dimension of teaching, often overlooked in academic contexts.

The article argues that PASD not only seeks to update knowledge but also fosters learning communities and creates safe environments where teachers can recognize themselves as emotional subjects. Three conceptual axes guide the reflection: emotions as neurophysiological and social phenomena; communication as a discursive practice that shapes meanings and relationships; and moral and symbolic violence as hidden forms of aggression that may occur in university life.

Experience shows that recognizing emotions and building spaces of trust strengthen teaching vocation, enhance classroom interaction, and help prevent dynamics of violence. In this way, PASD emerges as an innovative model to rethink university teaching in its integral dimension, where knowledge, ethics, and the emotional sphere converge to enrich both educational practice and academic life.

KEYWORDS: University teaching, emotions, nonverbal communication, moral violence, teacher profesional development.

RESUMO

Este artigo analisa a experiência do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores (PDPP) da UNAM como um espaço de transformação na prática universitária. Com base na minha própria experiência docente no programa, explico a transição de uma oferta inicial focada em conteúdo disciplinar para a inclusão de temas relacionados à comunicação, emoções e prevenção da violência. Essa mudança responde à necessidade de tornar visível a dimensão afetiva e ética do ensino, frequentemente negligenciada no meio acadêmico.

O artigo argumenta que os programas do PDPP não apenas buscam atualizar o conhecimento, mas também gerar comunidades de aprendizagem e constituir ambientes seguros onde os professores possam se reconhecer como seres emocionais. Três eixos conceituais orientam a reflexão: as emoções como fenômenos neurofisiológicos e sociais; a comunicação como prática discursiva que molda significados e relações; e a violência moral e simbólica como formas de agressão velada que podem estar presentes na vida universitária.

PALAVRAS-CHAVE: ensino universitário, emoções, comunicação não verbal, violência moral, desenvolvimento profissional de professores.

1. Introducción

En el contexto universitario, el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) constituye un espacio singular para la formación continua del profesorado. Más allá de la actualización disciplinar, este programa ha abierto la posibilidad de integrar dimensiones vinculadas con las llamadas "habilidades blandas" o *soft-skills*, que inciden directamente en la práctica docente. En mi experiencia en la impartición de este tipo de cursos, la posibilidad de incorporar temáticas y contenidos que consideren el mundo emocional del docente como un eje de formación no sólo responde a una necesidad largamente identificada en el ámbito educativo, sino que permite reconocer que la docencia implica un ejercicio integral en el que confluyen conocimientos, habilidades, principios éticos y experiencias emocionales. En este sentido, el PASD se ha configurado como un lugar privilegiado para ensayar innovaciones pedagógicas, replantear las prácticas habituales y generar comunidades académicas en torno a problemáticas que rebasan el ámbito estrictamente disciplinar.

La experiencia acumulada en los últimos años me permite constatar en primera persona que estos cursos pueden convertirse en auténticos espacios de transformación docente. Mi trayectoria personal puede servir para ilustrar este proceso: los primeros cursos que impartí en el marco del PASD, ofrecidos en 2013 a través de la Facultad de Filosofía y Letras, respondieron a una orientación claramente disciplinar, vinculada con el área de la lingüística. Entre ellos se encuentran *Fonética y fonología históricas. Del latín al español*, *Metodología de investigación en el área de humanidades* y *Morfología lingüística*. Estos cursos buscaban atender las necesidades de actualización teórica y metodológica de los docentes universitarios en campos propios de las humanidades.

A partir de 2017 comencé un viraje temático significativo, que se fue centrando en la comunicación y las emociones como ejes formativos. Así surgieron el *Curso-taller de lenguaje no verbal para docentes* (2017) y *Comunicación no verbal y expresión facial de las emociones para docentes* (2018), que abrieron un campo poco explorado en la formación universitaria: la importancia de la expresión no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su relación con la gestión de las emociones en el aula. En 2019 impartí el curso *Introducción a la negociación universitaria*, que enfatizó la necesidad de reconocer los conflictos que surgen en la vida académica y de generar estrategias de diálogo y resolución basadas en la comunicación efectiva.

En años más recientes, como resultado de la consolidación de mis intereses académicos, me he centrado en el abordaje de la violencia en la comunicación, su detección y prevención. Entre los cursos que destacan están *Curso-taller Violencia moral en el ámbito universitario* (2021), *La expresión de las emociones en el aula* (2024), *Comunicación efectiva en el aula: la imagen personal* (2025) y *Prevención de la violencia en la comunicación* (2025). La secuencia cronológica descrita intenta mostrar cómo ha ido evolucionando no solamente mi abordaje de la formación docente sino también cómo los PASD tienen una oferta rica y heterogénea que permite que docentes como yo tengan la oportunidad de incursionar en áreas y temas que difícilmente se podrían abordar de manera disciplinar.

Considero que, lejos de abandonar la formación académica de base, gracias a la experiencia en el PASD antes referida, he logrado un enfoque integral de la docencia, donde el reconocimiento de las emociones, la comunicación no verbal y la prevención de la violencia ocupan un lugar central.

Adicionalmente, el recorrido académico ya señalado condujo también a un resultado inesperado: la construcción de redes. Gracias a la impartición de estos cursos, en los que participan colegas provenientes de diversas áreas del conocimiento, ha sido posible la organización de proyectos conjuntos y la planeación de actividades fuera del marco del Programa. Ello refuerza la idea de que los PASD funcionan como un espacio de convergencia interdisciplinaria y de diálogo académico, en el que se propicia la reflexión colectiva sobre la docencia universitaria desde múltiples ángulos.

En este trabajo examinaremos dicha experiencia con el propósito de mostrar cómo los PASD pueden constituirse en espacios de transformación docente. El análisis busca poner de relieve el papel que desempeñan las emociones y la comunicación no verbal en el aula, así como la urgencia de visibilizar y prevenir la violencia moral en el ámbito

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

universitario; temas que ahora son el centro de mi reflexión, como académica y universitaria. Al situar la formación continua de los docentes como un terreno fértil para la innovación pedagógica y la construcción de comunidades académicas, los PASD se presentan como un modelo valioso para repensar la docencia universitaria en su dimensión relacional, ética y emocional.

2. Antecedentes y planteamiento del problema

El Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), coordinado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) a través de la Dirección de Apoyo a la Docencia (DAD), constituye uno de los pilares de la política universitaria orientada a la formación continua del profesorado. Desde su diseño institucional, este programa buscó articular distintos ejes de formación. De acuerdo con las *Reglas de Operación 2025*, su propósito es "fortalecer la superación y actualización disciplinar, pedagógica y transdisciplinaria del personal académico de tiempo completo, asignatura y ayudantía de los niveles medio superior y superior" (DGAPA, 2025, p. 1). Es decir, la oferta del PASD no es ni reduccionista ni limitada a la actualización en contenidos disciplinares, sino que integra explícitamente las dimensiones pedagógica y transdisciplinaria como parte constitutiva de la superación docente.

No obstante, la manera en que las y los profesores hemos ejercido la docencia ha estado también profundamente marcada por nuestras trayectorias formativas. En muchos planes de estudio universitarios, la formación didáctica ha sido escasa: hasta principios de este siglo existían pocas asignaturas de didáctica y, en general, eran optativas. Esto significaba que la mayoría de los docentes llegábamos al aula habiendo aprendido a enseñar a través del ejemplo de nuestros propios maestros. Nuestra práctica, en el mejor de los casos, rescataba sus virtudes, pero también corríamos el riesgo de reproducir sus defectos; defectos que no necesariamente podíamos reconocer y mucho menos evaluar de manera objetiva.

En este contexto, el PASD se convirtió en un programa crucial para ofrecer a las y los docentes espacios dónde reflexionar sobre su práctica más allá de los contenidos disciplinares. En mi propia experiencia, esta posibilidad se tradujo en una evolución significativa: mientras que mis primeros cursos dentro del programa se centraban en áreas lingüísticas estrictamente disciplinares, con el tiempo encontré necesario y pertinente proponer cursos sobre expresión de las emociones en el aula, comunicación no verbal y violencia moral. Esta transición personal no fue al azar: refleja una necesidad compartida en la universidad de abrir espacios donde el profesorado pueda reconocer y trabajar la dimensión emocional y ética de su práctica.

El giro hacia lo emocional y relacional encuentra sustento en un marco conceptual sólido. Desde la neurociencia, por ejemplo, Damasio (1995/2019), con su hipótesis del marcador somático, ha hecho hincapié en que las emociones son fundamentales en la toma de decisiones y en la consolidación de la memoria. Este planteamiento rompe con la idea cartesiana de la separación radical entre razón y emoción, y abre la puerta a comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje está atravesado de manera constante por la experiencia afectiva. Desde la psicología, Gardner (1993/1995) introdujo la existencia de diversas inteligencias (entre ellas, la inteligencia interpersonal); antecedente para que Goleman (1995/1997) popularizara la llamada *inteligencia emocional*, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas.

Por lo que respecta al ámbito educativo, tanto los marcadores somáticos como la inteligencia emocional resultan esenciales: los docentes no sólo transmiten conocimientos, sino que median interacciones humanas donde la empatía, la regulación emocional, la comunicación efectiva y la experimentación de emociones son decisivas en el aprendizaje.

El trabajo de Ekman (2003/2017), por su parte, complementa este panorama, al estudiar las emociones básicas y su manifestación a través del rostro. Su investigación sobre microexpresiones faciales ofrece a los docentes una herramienta poderosa para reconocer en sus estudiantes señales emocionales que inciden directamente en la atención, la motivación y el aprendizaje. En la práctica del aula, la sensibilidad hacia estas expresiones contribuye a generar entornos más receptivos y a detectar situaciones de tensión o violencia.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Desde el campo de la lingüística y los estudios del discurso, Calsamiglia y Tusón (1999/2018) han subrayado el hecho de que la comunicación no puede reducirse a la mera transmisión de contenidos, sino que constituye un proceso de construcción de significados en el que intervienen afectos, relaciones de poder y contextos sociales. Este planteamiento se refuerza con los aportes de Blanco (2017), quien ha puesto de relieve el impacto cognitivo del lenguaje, es decir, la manera en que las estructuras lingüísticas moldean no sólo lo que pensamos, sino cómo lo sentimos y cómo lo interpretamos. Estas aproximaciones permiten entender que la práctica docente no es neutral: cada interacción discursiva en el aula tiene efectos emocionales en quienes participan.

En este cruce entre emociones, cognición y comunicación emerge con urgencia el tema central de mi investigación actual: la *violencia moral*. A diferencia de la violencia física, que deja huellas visibles y evidentes, la violencia moral opera de manera soterrada, persistente y muchas veces imperceptible. El concepto, derivado de lo que Hirigoyen (1998/2017) considera *acoso moral*, hace referencia a una forma de maltrato que tiene impacto psicológico, neurofisiológico e, incluso, llega a afectar físicamente al individuo que lo experimenta. La violencia moral puede expresarse a través de palabras, silencios, omisiones, gestos, comunicación no verbal y dinámicas relacionales que buscan menoscabar a la otra persona. En un espacio tan heterogéneo como nuestra Universidad, este fenómeno es particularmente preocupante: las relaciones de poder asimétricas entre profesores y estudiantes, o entre colegas, pueden generar contextos donde la violencia moral quede normalizada o invisibilizada, conduciendo a una afectación profunda en quienes la sufren.

Asimismo, otros autores han mostrado la gravedad de estas dinámicas en términos más amplios. Bourdieu (2000) habló de la *violencia simbólica* como esa forma de dominación que se ejerce de manera encubierta a través del lenguaje, los hábitos y las estructuras cognitivas interiorizadas. Zimbardo (2007/2018), por su parte, en su célebre estudio sobre la dinámica social del poder y la obediencia, demostró cómo personas comunes pueden llegar a ejercer violencia en contextos donde las estructuras institucionales la legitiman. A su vez, Baron-Cohen (2011/2012) ha descrito la ausencia de empatía como un factor clave en la crueldad humana, mientras que Bauman y Donskis (2013/2015; 2016/2019) analizaron la "ceguera moral" y la "maldad líquida" como fenómenos propios de las sociedades contemporáneas. Estos enfoques, aunque provienen de distintas disciplinas, coinciden en señalar que la violencia moral y simbólica no son excepciones, sino componentes estructurales de la vida social.

El ámbito universitario no está exento de estas dinámicas. La docencia, al ser una práctica relacional, implica riesgos de violencia moral cuando no se reconocen ni gestionan adecuadamente las emociones, los desequilibrios de poder y las tensiones comunicativas. Aquí el PASD adquiere una relevancia particular: ofrece un espacio de actualización continua y brinda la posibilidad de integrar en la formación docente herramientas para transformar la dinámica dentro y fuera del aula, en el entendido de que la Universidad no sólo forma profesionistas; somos responsables de la formación humana de las y los estudiantes que pasan por nuestras aulas, en quienes dejamos una profunda huella —más de lo que imaginamos— a través de las emociones que les provocamos.

La experiencia de cursos centrados en la expresión emocional, la comunicación no verbal y la violencia moral muestra que los cursos de actualización y superación docente pueden convertirse en espacios de contención, gestión y transformación. Muchos docentes encuentran en ellos un lugar seguro para compartir experiencias difíciles, reconocer la carga emocional de su labor y aprender estrategias de autogestión que repercuten directamente en la calidad de la enseñanza. En este sentido, el PASD no sólo cumple con la misión institucional de actualizar al profesorado, sino que se configura como un escenario donde la docencia puede (re)pensarse desde una perspectiva integral, que reconoce al docente como sujeto emocional, ético y vulnerable.

En síntesis, el PASD es un programa con vocación integral desde su origen, que contempla la actualización disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria. No obstante, la forma en que este diseño se concreta en la práctica depende de las propuestas que cada docente o dependencia académica lleva al programa. Es en este margen de iniciativa donde, en mi caso, se ha abierto camino la

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

incorporación de temáticas como las emociones, la comunicación no verbal o la violencia moral, que no contradicen el marco institucional, sino que lo actualizan y enriquecen. Reconocer este trayecto permite comprender que la formación docente no se limita a transmitir conocimientos, sino que exige una reflexión continua sobre el papel de las emociones, la comunicación y la ética en la vida universitaria.

3. Metodología

El análisis cualitativo que se presenta a lo largo de este trabajo se basa en mi experiencia docente, adquirida a lo largo de doce años (de 2013 a 2025), a partir de la impartición de once cursos en el marco del PASD, que representan 387 horas frente a grupo, con un total de 235 inscripciones. De éstas, 167 corresponden a docentes que se inscribieron a un solo curso de los once impartidos. Otros 27 docentes (casi el 14% del total) conformaron un grupo de asistentes recurrentes, ya que se inscribieron a dos o más de los cursos ofertados. Es decir, en total a lo largo de estos años, he podido colaborar en la actualización y superación docente de 194 colegas. Estos números resultan significativos ya que muestran que un sector de la planta académica reconoce en esta oferta un espacio de continuidad, construcción de comunidad y transformación en la práctica universitaria.

Aun cuando la matrícula docente total de la UNAM es amplia y diversa —y, en ese sentido, parecería irrelevante considerar una muestra de 194 docentes —, la intención de este análisis no es llegar a afirmaciones generalizadoras, sino profundizar en los efectos cualitativos de los cursos ofertados por el PASD. En este sentido, resulta relevante que casi 14% de los participantes decidieran inscribirse a más de un curso, pese a que la oferta de actualización y superación docente es muy rica y heterogénea en cuanto a temáticas y ponentes; y, tomando en cuenta que la inscripción es enteramente voluntaria.[1]

Esta recurrencia no sólo refleja continuidad y confianza en el programa por parte de los participantes, sino que también brinda la oportunidad al ponente de evolucionar y diseñar una oferta académica a partir de las necesidades reales expresadas por los propios docentes. Lo anterior, en mi caso, me da una perspectiva privilegiada sobre las inquietudes de otros colegas, que se convierten en constantes al observarlas en un periodo de más de diez años.

La sistematización de datos cuantitativos —387 horas impartidas, 194 docentes involucrados y un 14% de recurrencia voluntaria a la oferta académica — no es un mero registro administrativo. Estos números permiten, en su dimensión cualitativa, observar cómo se entrelazan los tres ejes conceptuales del presente trabajo. En la práctica, durante la impartición de los cursos PASD, las emociones no son sólo un objeto de reflexión, sino el motor que impulsa la participación y, probablemente, explica la recurrencia de los participantes a lo largo de los años.

Sin embargo, es imposible abordar el mundo emocional sin trabajar en las distintas formas de comunicación en el aula, puesto que éstas son el medio a través del cual esas emociones se expresan y resignifican en la interacción docente-estudiante; de ahí la necesidad de también abordar la importancia de la comunicación y la estructura discursiva en la práctica docente.

Por último, y como resultado de la reflexión de cómo comunicamos nuestras emociones en el aula, la violencia moral —entendida como un fenómeno que implica una enorme carga emocional que se evidencia a través de pautas comunicativas específicas— emerge como un tema obligado para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y nuestra responsabilidad ética frente a grupo, y, de ser posible, construir un entorno más favorecedor para el aprendizaje.

4. Marco conceptual

El presente trabajo explica la pertinencia de incorporar tres ejes conceptuales en el diseño de la oferta académica de los PASD, a partir de la experiencia acumulada durante doce años como docente en el Programa. Estos ejes son: las emociones y su dimensión neurofisiológica; la comunicación como construcción discursiva; y la violencia moral y simbólica como formas de agresión que pueden atraviesan todas las relaciones (incluidas las universitarias). A continuación, explicamos las nociones centrales de cada eje, con el fin de precisar los conceptos que guiarán la reflexión.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

4.1. Emociones, psicología y neurociencia

Las emociones constituyen respuestas biológicas y cognitivas que orientan la conducta humana y condicionan la manera en que aprendemos y tomamos decisiones (Damasio, 1995/2019). Lejos de ser un elemento accesorio, forman parte de los procesos de razonamiento y memoria: lo que recordamos, la forma en que resolvemos problemas y hasta las elecciones que hacemos están profundamente influenciados por nuestra experiencia afectiva. Esta relación ha sido documentada por investigaciones neurocientíficas que muestran cómo los estados emocionales actúan como señales corporales que guían el pensamiento y la acción.

Sobre esta base, se ha planteado que existe un conjunto de emociones básicas universales que se expresan en el rostro a través de las mismas contracciones faciales, que ocurren de manera reactiva e inmediata, en un lapso de microsegundos (Ekman 2003/2017). Reconocer la ira, el miedo, la alegría o la sorpresa en las llamadas *microexpresiones* faciales de otra persona permite anticipar su estado emocional y ajustar la interacción con ella. En el ámbito docente, esta sensibilidad hacia las señales no verbales ofrece claves fundamentales para interpretar el estado anímico de los estudiantes y, con ello, generar un entorno pedagógico más receptivo.

La comprensión de la función de las emociones, así como la identificación de las emociones básicas, llevó a psicólogos contemporáneos a proponer el concepto de *inteligencia emocional*, entendido como la habilidad de reconocer y gestionar las emociones propias y las de los demás (Goleman 1995/1997). La enseñanza universitaria muestra con claridad su pertinencia: no basta con transmitir información, sino que el profesorado necesita herramientas para motivar, resolver conflictos y acompañar a los estudiantes en sus procesos formativos. La inteligencia emocional, en este sentido, se convierte en un recurso pedagógico indispensable.

En este trabajo, el término emoción se entiende, entonces, como un fenómeno integral —fisiológico, cognitivo y social— inseparable de los procesos de aprendizaje y de la práctica docente. Esta concepción permite articular los hallazgos de la neurociencia con las necesidades concretas de la educación superior, reconociendo que toda interacción en el aula está mediada por la experiencia afectiva de quienes participan en ella

4.2. Lenguaje, comunicación y discurso

El lenguaje constituye una herramienta fundamental para organizar la experiencia y construir la realidad social. No se trata únicamente de un medio para comunicar información, sino de un sistema que guía la percepción y el pensamiento de quienes lo utilizan. En palabras de Sapir (1921/1954), el lenguaje actúa como un "instrumento guía de la realidad social"; ello implica que enseñar no es sólo transmitir datos, sino moldear formas de interpretar el mundo a través del uso de las palabras.

Desde la perspectiva del análisis del discurso, el lenguaje es una herramienta de comunicación, y ésta se concibe como una práctica situada, que integra dimensiones sociales, culturales y afectivas. En este sentido, el aula es un espacio donde el discurso docente no sólo comparte conocimientos, sino a través del cual también se establecen vínculos, se manifiestan actitudes y se generan condiciones emocionales para el aprendizaje. Como subrayan Calsamiglia y Tusón (1999/2018), toda interacción discursiva configura procesos de interpretación que están cargados de valores y de afectividad.

Por su parte, la pragmática ha mostrado que comprender un enunciado no consiste únicamente en decodificar su contenido literal, sino en inferir lo que el hablante quiere comunicar. La llamada *teoría de la relevancia*, desarrollada por Sperber y Wilson (1986/1995), explica que la comunicación humana opera bajo el principio básico de que los interlocutores buscan el máximo de información relevante con el mínimo de esfuerzo. Aplicado al contexto educativo, esto significa que el profesor orienta constantemente la atención y la interpretación de los estudiantes, no sólo mediante lo que dice, sino también mediante gestos, silencios, la manera de estructurar su discurso e, incluso, su comportamiento no verbal.

Finalmente, en esta misma línea, se ha destacado que el lenguaje tiene un impacto cognitivo y emocional en quienes participan en la interacción. Las estructuras lingüísticas influyen en la forma en que los interlocutores piensan y sienten (Blanco 2017), lo que refuerza la idea de que ningún discurso no es neutro. En consecuencia, es posible inferir que

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

las prácticas comunicativas del profesorado pueden incluir y motivar, o bien, excluir y descalificar.[2]

4.3. Violencia moral y simbólica

La *violencia moral* designa aquellas formas de maltrato que no dejan huellas físicas, pero que erosionan profundamente la autoestima y la estabilidad emocional de la víctima. El término lo acuñamos a partir del concepto de *abuso* moral, empleado por Hirigoyen (1998/2017) para hacer referencia a una dinámica que se ejerce a través de humillaciones, desprecio, manipulación o aislamiento, cuya eficacia radica en la persistencia y en la dificultad de señalar pruebas tangibles. En la Universidad, donde la vida académica se sostiene en gran medida en el reconocimiento social, este tipo de violencia puede tener consecuencias devastadoras tanto para estudiantes como para docentes.

Ahora bien, la violencia moral puede comprenderse como una de las manifestaciones de lo que Bourdieu (2000) denominó *violencia simbólica*: formas de dominación que se reproducen mediante el lenguaje, los hábitos y las categorías culturales interiorizadas. La especificidad de esta última radica en su invisibilidad: quienes la sufren, e incluso quienes la ejercen, no siempre son plenamente conscientes de ella, ya que opera en el terreno de lo "naturalizado". En la vida académica, puede observarse en prácticas aparentemente inocuas —como el uso de un lenguaje sexista, la exclusión de voces minoritarias o la deslegitimación de ciertos saberes— que, sin embargo, refuerzan jerarquías y desigualdades estructurales.

Esta invisibilidad de la violencia simbólica —y, por ende, de la violencia moral— permite comprender por qué las dinámicas de poder y obediencia asociadas a estos tipos de abuso han sido un foco de atención para la psicología social. Uno de los más célebres psicólogos sociales del siglo xx, Zimbardo (2007/2018), demostró cómo personas comunes pueden convertirse en agentes de maltrato cuando el marco institucional legitima o normaliza el abuso. En el caso particular de la Universidad, resulta sumamente importante entender cómo la propia estructura y la naturaleza del sistema puede conducir a patrones de violencia semejantes a los observados por Zimbardo, si no se establecen mecanismos críticos de regulación.

Adicionalmente, a partir de lo anterior, resulta indispensable incluir en esta fórmula el concepto de *empatía*, puesto que la falta de ésta actúa como un catalizador de dichas formas de violencia. El concepto de *empatía cero*, introducido por Baron-Cohen (2011/2012), nos permite entender cómo la incapacidad de reconocer al otro como sujeto emocional conduce a ejercer violencia e, incluso, crueldad sin la experimentación de culpa alguna. De ahí que, sea obligado que reflexionemos sobre la relación de la empatía y la práctica docente, para entender cómo, la ausencia de ésta pueda traducirse en actitudes de indiferencia frente a las dificultades emocionales de los estudiantes o en desdén hacia colegas, contribuyendo así al establecimiento de un clima hostil en el aula y la academia.

Finalmente, para cerrar el círculo de la violencia, es importante hacer mención de las reflexiones aportadas por Bauman y Donskis (2013/2015; 2016/2019), quienes amplían este panorama al introducir las categorías de *ceguera moral* y *maldad líquida*. La primera alude a la incapacidad de percibir el sufrimiento ajeno como algo moralmente relevante —lo que se vincula a lo ya trabajado por Baron-Cohen, en el caso de la ausencia de empatía —; la segunda, a la volatilidad de los vínculos en la modernidad líquida, que debilita los lazos de responsabilidad mutua. En el espacio universitario, estas nociones ayudan a comprender por qué los episodios de violencia moral o simbólica tienden a normalizarse, en lugar de generar una respuesta ética colectiva.

En conjunto, la violencia moral y la simbólica se entrelazan como dimensiones complementarias de un mismo problema: una opera en la interacción cotidiana, afectando directamente a las personas, mientras que la otra se consolida en las estructuras culturales que sostienen la vida académica. Reconocer su presencia permite entender que la docencia se desarrolla en un entramado de poder y de significados donde la agresión puede presentarse tanto de forma explícita como encubierta.[3]

4.4. Síntesis operativa

Para efectos de este artículo, se trabajará con las siguientes nociones operativas:

- Emoción: fenómeno integral que articula procesos fisiológicos, cognitivos y sociales, y que interviene directamente en el aprendizaje y la interacción docente.

- Inteligencia emocional: capacidad —en el caso que aquí nos ocupa, del profesorado— para reconocer y gestionar emociones, propia y ajenas, como recurso pedagógico.
- Discurso: conjunto de prácticas comunicativas (verbales y no verbales) que estructuran la vida académica y que producen efectos cognitivos, emocionales y éticos.
- Violencia moral: forma de maltrato psicológico ejercido mediante estrategias lingüísticas o no verbales que buscan menoscabar al otro.
- Violencia simbólica: dominación encubierta que se ejerce a través del lenguaje y de estructuras sociales naturalizadas.

Este marco conceptual integra, así, tres dimensiones —emocional, comunicativa y ética— que permiten abordar la docencia universitaria como un espacio complejo donde se entrelazan la transmisión de conocimientos, la gestión de emociones y la prevención de violencias invisibles.

5. Los PASD como espacios seguros y de reconocimiento emocional

Uno de los aportes más significativos del PASD ha sido abrir espacios a través de los cursos ofertados donde el profesorado puede reconocerse como sujeto emocional. En la tradición académica, la docencia universitaria se ha concebido muchas veces como una actividad fundamentalmente racional, centrada en la transmisión de conocimientos disciplinares y en el ejercicio intelectual. Sin embargo, la práctica cotidiana muestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje está profundamente permeado por las emociones (Hargreaves, 1998a), tanto las de los estudiantes como, de manera menos reconocida, las de los propios docentes.

Mi experiencia a lo largo de los años que llevo participando en el PASD me permite afirmar que el simple hecho de dedicar un curso a reflexionar sobre emociones, comunicación no verbal o violencia moral, genera un quiebre en la percepción habitual del papel docente. Para muchos participantes, es la primera ocasión en que se les invita a pensar en sus propias vivencias emocionales en el aula, a identificar los efectos de situaciones de estrés, frustración o desánimo, y a reconocer que esas experiencias no son síntomas de debilidad profesional, sino parte constitutiva del acto de enseñar. En este sentido, los cursos de actualización y superación docente permiten un cambio de paradigma: los profesores y las profesoras no son sólo transmisores de contenidos, sino seres humanos que enseñan desde su propia complejidad, incluida, la emocional.

Diversos autores han señalado que la invisibilización de la dimensión emocional genera desgaste, desconexión y baja realización personal (Day y Leitch 2001; Hargreaves 1998b, Kelchtermans 2005, Maslach y Jackson 1981, Maslach y Leiter 2016) y, en algunos casos, formas de violencia institucional. La noción de inteligencia emocional (Goleman 1995/1997) se vuelve aquí especialmente relevante, aunque en un sentido más amplio: no sólo como habilidad para gestionar estados internos, sino como capacidad de reconocer que la docencia es, inevitablemente, un encuentro humano. Al integrar este enfoque, el PASD abren la posibilidad de resignificar la identidad profesional del profesorado.

Otro de los grandes aportes de los cursos de actualización y superación docente es la posibilidad de construir espacios seguros, donde los colegas pueden compartir experiencias que difícilmente manifestarían en otros entornos institucionales. En más de una ocasión —y cada vez con mayor frecuencia—, he tenido oportunidad de observar que los cursos conducen a que los participantes se abran y compartan experiencias personales que los conmueven y, en cierto sentido, los han hecho sentir vulnerables en algún momento de su práctica docente y su experiencia profesional.

Lo notable es que, lejos de generar un ambiente de queja, estos espacios producen un reconocimiento en el otro y una forma de solidaridad inesperada. El simple hecho de saber que otras personas experimentan emociones semejantes y dificultades similares contribuye a diluir la sensación de aislamiento. Además, al trabajar desde una perspectiva teórica y científica, los docentes pueden reinterpretar sus experiencias: lo que antes se vivía como un problema individual pasa a entenderse como un fenómeno compartido, muchas veces vinculado con dinámicas sociales más amplias.

Los cursos, además, propician un clima de confianza donde es posible hablar de emociones que experimentamos como docentes (tales como el enojo, la tristeza o el miedo), sin temor a ser juzgados. Esta función de contención emocional es uno de los rasgos más valiosos de los PASD: permiten que el profesorado encuentre un lugar donde ser escuchado y reconocido, lo cual en sí mismo tiene un efecto restaurador.

Finalmente, la concientización sobre el papel de las emociones y la necesidad de un entorno libre de violencia no derivan exclusivamente en el bienestar individual del participante, sino también en el fortalecimiento de la vocación docente y el compromiso con la comunidad educativa. De este modo, los PASD contribuyen a formar docentes más conscientes de su papel como modelos de interacción social y ética.

6. Conclusión

La enseñanza universitaria tradicionalmente estuvo asociada a la transmisión del conocimiento, a la investigación rigurosa y a la evaluación constante de resultados. Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia se reconoce de manera explícita que detrás de cada clase, de cada proyecto de investigación y de cada proceso de acompañamiento académico, hay un sujeto que siente, que se desgasta, que se entusiasma, que se frustra y que también encuentra alegría en su práctica docente. En otras palabras, la docencia no es sólo un ejercicio intelectual, sino una experiencia profundamente permeada por el mundo emocional de las personas involucradas: tanto los profesores y las profesoras como sus estudiantes.

A lo largo de mi experiencia en el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), he podido constatar que los docentes, cuando se nos da la oportunidad de hablar desde lo que sentimos, no únicamente desde lo que sabemos, generamos un espacio de encuentro que rebasa los marcos habituales de la formación continua. En esos momentos, la docencia se revela como un ejercicio humano en el que el conocimiento se transmite y se transforma, pero donde también se comparte la carga emocional que implica sostener una práctica compleja y, muchas veces, poco reconocida.

Los cursos del PASD han mostrado que la formación no tiene por qué limitarse a lo disciplinar. Cuando se incorpora el reconocimiento de las emociones del profesorado como parte del proceso de actualización, se produce un giro que cambia el sentido mismo de la enseñanza. Ya no se trata sólo de dotar de herramientas metodológicas o de actualizar en contenidos académicos, sino de abrir un espacio donde los docentes puedan reconocerse en sus emociones, aprender a nombrarlas, gestionarlas y resignificarlas. Ese ejercicio, que puede parecer sencillo, se convierte en un acto profundamente transformador.

La invisibilización de la dimensión emocional en la docencia no es un asunto menor. Durante décadas se ha considerado que lo importante en la universidad es la investigación, la productividad académica o los indicadores de desempeño, dejando en segundo plano la vida emocional de quienes sostienen esos procesos. Esta omisión ha tenido consecuencias: agotamiento, desconexión, falta de sentido y, en algunos casos, la vivencia del trabajo docente como una carga difícil de sostener. Frente a ello, la experiencia de los PASD ofrece una alternativa: un lugar donde los profesores pueden ser escuchados no sólo como académicos, sino como seres humanos, con toda la complejidad que ello implica.

En estos cursos he sido testigo de la necesidad, profundamente sentida por mis colegas, de compartir experiencias dolorosas, frustraciones, miedos y también entusiasmos vinculados con la docencia. A menudo, los participantes encuentran en el aula del PASD un espacio seguro, distinto al de sus propios espacios laborales, donde se sienten reconocidos en lo individual. Ese reconocimiento genera una energía que revitaliza la vocación docente, que devuelve el sentido al esfuerzo cotidiano y que permite vislumbrar nuevas formas de ejercer la enseñanza.

Este tipo de espacios son, en mi opinión, semillas de transformación. Cada vez que un docente logra poner en palabras su malestar, o compartir una vivencia emocional difícil, se produce un alivio personal, pero también una toma de conciencia colectiva. Reconocer que la docencia implica emociones compartidas abre la puerta a construir comunidades más sólidas, donde no se trata de competir por indicadores de productividad, sino de acompañarse en el ejercicio de una profesión exigente y, al mismo tiempo, profundamente gratificante.

Pienso que la verdadera innovación de los PASD no reside únicamente en los contenidos que se ofrecen, sino en la posibilidad de subvertir esa lógica que ha invisibilizado las emociones. Se trata de espacios donde los profesores, muchas veces por primera vez, pueden hablar de sí mismos sin temor a ser juzgados, donde pueden reconocer que se sienten vulnerables y que esa vulnerabilidad no es una

debilidad, sino una parte constitutiva de lo que significa enseñar.

En este sentido, los PASD se convierten en pequeños laboratorios de transformación docente. No transforman únicamente las prácticas pedagógicas, sino que permiten una transformación más profunda: la del vínculo que cada profesor establece consigo mismo, con sus estudiantes y con sus colegas. Y esa transformación es esencial para imaginar una universidad más humana, más abierta a la escucha y menos atrapada en la lógica de la productividad académica.

La reflexión que surge de estas experiencias también tiene un alcance mayor. Si reconocemos que las emociones forman parte constitutiva de la docencia, también podemos reconocer que su invisibilización es una forma de violencia simbólica que afecta directamente a quienes ejercen la enseñanza. Hacer visibles las emociones y legitimarlas en el espacio académico constituye entonces una forma de resistencia frente a estructuras que privilegian lo racional, lo medible y lo cuantificable por encima de lo humano.

Desde esta perspectiva, los PASD ofrecen un horizonte prometedor: pueden ser espacios de prevención frente a fenómenos tan graves como la violencia moral en el ámbito universitario. Cuando los docentes aprenden a reconocer sus emociones, a expresarlas y a gestionarlas, también adquieren herramientas para relacionarse de manera distinta con sus estudiantes y colegas, reduciendo las dinámicas de agresión y favoreciendo relaciones más respetuosas y empáticas.

La conclusión que puedo extraer de mi experiencia es sencilla y, al mismo tiempo, profundamente significativa: la docencia no puede entenderse plenamente si no se reconocen las emociones de quienes la ejercen. Invisibilizarlas es condenar a los docentes al aislamiento y al desgaste. Hacerlas visibles, en cambio, abre un horizonte de posibilidades donde la enseñanza se convierte en un acto de encuentro, de acompañamiento y de transformación mutua.

Los PASD me han permitido confirmar esta convicción y, sobre todo, me han mostrado que, detrás de cada curso, hay una oportunidad de cambiar algo más que una práctica pedagógica: hay una oportunidad de transformar la vida de quienes enseñamos y, con ello, de quienes aprenden. Y esa, me parece, es la verdadera fuerza de estos programas: recordarnos que, en la educación, lo emocional y lo humano no son un añadido, sino el corazón mismo de la docencia.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Referencias

Baron-Cohen, S. (2012). *Empatía cero. Nueva teoría de la crueldad*. Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 2011).

Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. México: Paidós. (Obra original publicada en 2013).

Bauman, Z., & Donskis, L. (2019). *Maldad líquida*. México: Paidós. (Obra original publicada en 2016).

Blanco Salgueiro, A. (2017). *La relatividad lingüística (Variaciones filosóficas)*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2018). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2a. ed.). Barcelona: Ariel. (Obra original publicada en 1999).

Damasio, A. (2019). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Booket. (Obra original publicada en 1995).

Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators'lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, *17*(4), 403-415.

Dirección General de Asuntos del Personal Académico. (2025). *Reglas de Operación 2025. Programa de Actualización y Superación Docente de Licenciatura (PASD)*. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en dgapa.unam.mx.

Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones. Qué nos revelan las expresiones faciales*. Barcelona: RBA Libros. (Obra original publicada en 2003).

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 1993).

Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1995).

Hargreaves, A. (1998a). The emotions of teaching and educational change. En: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M, Hopkins, D. (eds). *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Springer, 558-575.

Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(8), 835-354.

Hirigoyen, M. F. (2017). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1998).

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 995-1006.

Sapir, E. (1954). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1921).

Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance. Communication and Cognition* (2a. ed.). Oxford: Blackwell. (Obra original publicada en 1986).

Zimbardo, P. (2018). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2007).

Notas

[1] Es importante señalar que el PASD no hace públicos sus índices de resultados, de manera que no es posible comparar la recurrencia de inscripción de los participantes a la oferta académica anual con la aquí registrada. Tampoco es posible conocer el porcentaje de profesoras y profesores inscritos que participan en el programa, en relación con la planta docente total de la UNAM.

[2] Este trabajo entiende por *discurso* el conjunto de prácticas verbales y no verbales que configuran la interacción educativa y que, por tanto, poseen una dimensión cognitiva, afectiva y ética inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje.

[3] Para efectos de este trabajo, se entenderá por *violencia moral* toda forma de maltrato, con impacto psicológico, neurofisiológico e, incluso, orgánico, ejercido de manera persistente a través del discurso, con el fin de desestabilizar emocionalmente a la víctima, y por *violencia simbólica* aquellas prácticas de dominación encubiertas que se reproducen a través del lenguaje, los gestos y las estructuras sociales interiorizadas.

Información adicional

redalyc-journal-id: 7557

redalyc
UAEMEX

Disponible en:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=755783590003

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Georgina Barraza Carbajal

Emociones y docencia: los pasd como espacios de transformación
Emotions and Teaching: PASD as Spaces of Transformation
Emoções e ensino: PASDs como espaços de transformação

Ciencia y filosofía
vol. 14, núm. 15, p. 35 - 47, 2025
Universidad Autónoma del Estado de México, México
lpatinop@uaemex.mx

ISSN: 2594-2204
ISSN-L: 2594-2204

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18037190

CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Artículo académico

La normativa universitaria y su transversalidad teórico-práctica como un canal de comunicación para la superación académica

University regulations and their theoretical-practical transversality as a communication channel for academic improvement

Regulamentos universitários e sua transversalidade teórico-prática como canal de comunicação para o aprimoramento acadêmico

Elvia Rosas-Rivera
Universidad Nacional Autónoma de México, México
https://ror.org/01tmp8f25
elviarros3@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-1612-4558

Recepción: 03 Septiembre 2025
Revisado: 25 Octubre 2025
Aprobación: 12 Noviembre 2025
Publicación: 27 Diciembre 2025

Acceso abierto diamante

RESUMEN

La vida académica en la Universidad Nacional Autónoma de México se sostiene en un entramado complejo donde convergen la planta académica, la normatividad, los mecanismos de evaluación y la noción de eje transversal como canal de comunicación. En este marco, el Estatuto del Personal Académico (EPA) constituye la base reguladora que define categorías, derechos y obligaciones del profesorado, así como de los técnicos académicos, un sector históricamente invisibilizado pero cada vez más reconocido. La normatividad universitaria cumple una doble función, por una parte, otorga certidumbre jurídica y, al mismo tiempo, introduce mecanismos de control y jerarquización que condicionan la permanencia y promoción académica. Programas como el PRIDE[1] o el PASPA[2] muestran cómo las reglas no solo regulan, sino que también orientan las prácticas y aspiraciones del profesorado. Sin embargo, esta lógica corre el riesgo de privilegiar la producción cuantificable en detrimento de aportaciones cualitativas, especialmente en áreas humanísticas. De ahí la importancia de transitar hacia modelos de evaluación cualitativa, que reconozcan la diversidad de tareas académicas, como: traducción, divulgación, asesoría estudiantil y creación de materiales didácticos. Se concluye que la transversalidad normativa asegura que todo proceso de permanencia, superación y evaluación académica esté sustentado en marcos institucionales. Para que estos funcionen como motores de equidad y excelencia, se requiere fortalecer los canales de comunicación entre órganos colegiados, áreas administrativas y la comunidad académica

PALABRAS CLAVE: normatividad universitaria, superación académica, evaluación cualitativa, eje transversal, canales de comunicación.

ABSTRACT

Academic life at the National Autonomous University of Mexico (UNAM) is sustained by a complex framework where faculty, regulations, evaluation mechanisms, and the concept of a cross-cutting axis as a channel of communication converge. Within this framework, the Academic Personnel Statute (EPA) constitutes the regulatory basis that defines the categories, rights, and obligations of faculty, as well as academic technicians, a historically invisible but increasingly recognized sector. University regulations serve a dual function: on the one hand, they provide legal certainty, and on the other, they introduce mechanisms of control and hierarchy that condition tenure and academic advancement. Programs such as PRIDE and PASPA demonstrate how rules not only regulate but also guide faculty practices and aspirations. However, this logic risks prioritizing quantifiable output at the expense of qualitative contributions, especially in the humanities. Hence the importance of moving towards qualitative evaluation models that recognize the diversity of academic tasks, such as translation, dissemination, student advising, and the creation of teaching materials. It is concluded that cross-cutting regulations ensure that all processes of retention, advancement, and academic evaluation are grounded in institutional frameworks. For these frameworks to function as drivers of equity and excellence, it is necessary to strengthen communication channels between governing bodies, administrative areas, and the academic community.

KEYWORDS: university regulations, professional development, qualitative evaluation, cross-cutting approach, communication channels.

RESUMO

A vida acadêmica na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) é sustentada por uma estrutura complexa onde convergem o corpo docente, os regulamentos, os mecanismos de avaliação e o conceito de eixo transversal como canal de comunicação. Dentro dessa estrutura, o Estatuto do Pessoal Acadêmico (EPA) constitui a base regulatória que define as categorias, os direitos e as obrigações do corpo docente, bem como dos técnicos acadêmicos, um setor historicamente invisível, mas cada vez mais reconhecido. Os regulamentos universitários têm uma dupla função: por um lado, proporcionam segurança jurídica e, por outro, introduzem mecanismos

de controle e hierarquia que condicionam a estabilidade no emprego e a progressão na carreira acadêmica. Programas como o PRIDE e o PASPA demonstram como as normas não apenas regulamentam, mas também orientam as práticas e aspirações do corpo docente. No entanto, essa lógica corre o risco de priorizar resultados quantificáveis em detrimento das contribuições qualitativas, especialmente nas humanidades. Daí a importância de se avançar em direção a modelos de avaliação qualitativa que reconheçam a diversidade das tarefas acadêmicas, como tradução, divulgação, orientação estudantil e criação de materiais didáticos.

Conclui-se que as normas transversais garantem que todos os processos de retenção, progressão e avaliação acadêmica estejam fundamentados em marcos institucionais. Para que esses marcos funcionem como motores da equidade e da excelência, é necessário fortalecer os canais de comunicação entre os órgãos diretivos, as áreas administrativas e a comunidade acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: regulamentos universitários, desenvolvimento profissional, avaliação qualitativa, abordagem transversal, canais de comunicação.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se rige por un marco normativo que orienta y regula sus funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión cultural. Este entramado jurídico-administrativo no solo establece lineamientos, sino que configura la dinámica académica cotidiana, garantizando derechos y obligaciones del personal académico al tiempo que fija criterios para su evaluación y permanencia. Dentro de este marco, el Estatuto del Personal Académico (EPA) ocupa un lugar central, pues define categorías, procedimientos de contratación, formas de promoción y los programas de apoyo y superación disponibles.

La normatividad universitaria permite reconocer un papel regulador y la capacidad para modelar prácticas e incentivar determinadas actividades. Incluso, en ocasiones genera tensiones al privilegiar ciertos formatos de producción académica. Así, mientras busca transparencia y objetividad, también enfrenta desafíos derivados de la diversidad disciplinaria, particularmente en las humanidades, donde los parámetros cuantitativos resultan insuficientes para valorar la riqueza de las aportaciones.

Los apartados del texto abordan la problemática desde diferentes ángulos. El primero destaca el carácter transversal de la normatividad y su influencia en los procesos de evaluación y promoción. El segundo examina las tensiones derivadas de su aplicación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y la falta de puentes en los canales de comunicación entre las comunidades: académica, cuerpos colegiados y administrativas. El tercero analiza cómo la normatividad moldea las aspiraciones académicas, generando incentivos y desincentivos en la labor docente e investigadora y de difusión. Finalmente, el cuarto propone la creación de canales de comunicación entre órganos colegiados, áreas administrativas y comunidad académica, a fin de lograr una aplicación incluyente y equitativa. En conjunto, este texto invita a reflexionar críticamente sobre la normatividad universitaria no como un fin en sí mismo, sino como un medio para fortalecer la misión social y humanística de la FFyL de la UNAM, y así, garantizar la pluralidad y calidad de su vida académica.

1. Fortalecimiento y retos de la planta académica universitaria en la UNAM y la FFyL

En la actualidad, la planta docente de las instituciones de educación superior enfrenta cambios y retos significativos para garantizar su permanencia, estabilidad y superación académica. Una universidad pública, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), está llamada a mantenerse a la vanguardia en tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Estos desafíos son particularmente relevantes en el área de las humanidades, donde resulta indispensable atender tanto las demandas institucionales como las necesidades de desarrollo académico y profesional de los docentes y de las personas que colaboran en las distintas áreas académico-administrativas, como sucede en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL).

Los objetivos institucionales en este terreno buscan garantizar calidad en la atención a todos los docentes, independientemente de sus grados y niveles de participación. Surge entonces preguntarse: ¿cuáles son las limitaciones estructurales y humanas que enfrenta la planta académica? y, si ¿es posible diseñar nuevos modelos de acción que permitan superar viejos esquemas y generar concepciones renovadas en la vida universitaria?

La práctica docente constituye, en este sentido, un reto intelectual de gran envergadura, pero también una responsabilidad social y humana de la mayor trascendencia en la formación de nuevas generaciones. Como señala Díaz Barriga (Díaz Barriga, 2015), la docencia no puede desligarse de la responsabilidad de formar profesionales en un contexto social que demanda soluciones a problemas de interés nacional. Por ello, el fortalecimiento de la vida académica debe concebirse como prioridad en la misión universitaria.

Fortalecer la actualización y promoción para la estabilidad de la planta académica ha sido uno de los ejes conductores en la UNAM, el cual se impulsa mediante diversos programas que buscan apoyar las actividades de docencia, investigación y superación profesional. Durante la última década, se ha incentivado la participación del personal académico en procesos que les permitan su desarrollo y crecimiento, tanto en lo personal como en lo

profesional. Asimismo, se ha impulsado la renovación de la planta docente de carrera a través del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos a la UNAM (SIJA) y su permanencia mediante el Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico (PAPPA), sobre todo, este último dirigido a profesores de asignatura, cuyo eje central para ambos programas, lo constituyen los concursos de oposición abiertos y cerrados, regulados por la legislación universitaria. (Carrión, Carmen, 2001)

En este marco, uno de los propósitos de la UNAM ha sido implementar acciones que consoliden a la planta académica mediante procesos de evaluación a través de órganos colegiados como lo promueve el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UNAM (Lomelí, 2023-2027) y el PDI de la FFyL (Rodríguez, 2021-2025). Para ello, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) es la instancia responsable de coordinar programas con impacto directo en el personal académico; así como en la enseñanza y en la investigación. Estos programas están dirigidos a profesores de asignatura, de carrera y técnicos académicos no definitivos[3], con el fin de que puedan participar en concursos de oposición abiertos. Procesos que se realizan con apego a las normas establecidas en la Legislación Universitaria, cuyo objetivo es fortalecer la estabilidad laboral y académica.

Sin embargo, estos esfuerzos también enfrentan dificultades. Aun cuando la legislación universitaria establece que toda persona aspirante a formar parte de la planta docente debe participar en concursos de oposición, sin excepciones, incluso aquellas egresadas de los programas académicos implementados por la misma institución.

> …todas las personas que deseen formar parte de la UNAM, deberán seguir el procedimiento correspondiente al concurso de oposición abierto o para ingreso, incluyendo a los egresados de programas de formación académica, en razón de que no se les puede considerar dentro del supuesto referente a casos excepcionales. (Criterios de Interpretación, 2004, 7.1/572(3/IX/75)).

Aunque este requisito garantiza transparencia, equidad y diligencia, también plantea retos cotidianos para las entidades académicas. Por un lado, éstas deben garantizar que los órganos colegiados desahoguen en tiempo y forma los procesos de concurso; sin embargo, en la cotidianidad se enfrentan a limitaciones, ya que el personal responsable de la logística y organización de dichos procesos no se incrementa, mientras que la planta de profesores —particularmente la de asignatura— ha crecido de manera sostenida en los últimos años. Dinámica que lleva a un retraso en el asunto de los concursos y con ello a la contratación temporal de profesores por horas, quienes en el lapso de un año tienen el derecho y la obligación de participar en un concurso para adquirir estabilidad laboral: "Los profesores interinos de asignatura con antigüedad mayor de un año, deberán presentarse a los concursos de oposición que se convoquen en la materia que impartan. Los que no cumplan con esta obligación o no sean seleccionados, no tendrán derecho a que se les asigne grupo…" (EPA, Art. 48).

En el caso particular de la Facultad de Filosofía y Letras, esta situación se ha agudizado debido al notable crecimiento de la matrícula. El aumento de la demanda estudiantil no siempre ha ido acompañado de una consolidación proporcional en la planta académica, lo cual afecta directamente la estabilidad laboral y las posibilidades de superación profesional de muchos docentes. A ello se suma un factor no menor: el desconocimiento que tienen algunos académicos acerca de sus derechos y obligaciones estipulados en la normativa universitaria. Este vacío se ve agravado por la ausencia de mecanismos internos eficaces que orienten y acompañen a los docentes en dichos procesos. En ocasiones, el desinterés y la apatía por parte de algunos sectores de la planta docente profundizan aún más este problema.

Ante estas circunstancias, se vuelve indispensable fortalecer los procesos de planeación, ejecución y evaluación que permitan consolidar a la planta académica. Ello implica no sólo diseñar programas que estimulen la carrera docente, sino también garantizar que las y los profesores tengan acceso a información clara y oportuna sobre las normativas que rigen su vida académica. El conocimiento y aplicación de esta normatividad resulta fundamental para la consolidación de la comunidad académica de la FFyL, pues regula de manera transversal y cotidiana tanto los derechos como las obligaciones del personal docente.

Así pues, los retos que enfrenta la planta académica universitaria, particularmente en las humanidades, exigen una estrategia integral que articule evaluación, estabilidad laboral y difusión de

la normativa. Sólo mediante un esfuerzo conjunto entre autoridades, órganos colegiados y la propia planta docente será posible avanzar hacia nuevos modelos de acción que permitan superar inercias y consolidar una comunidad académica sólida y comprometida ante los desafíos nacionales.

2. La normatividad universitaria como eje de la vida académica en la FFyL de la UNAM

El EPA es el instrumento que norma y preserva la vida académica en la UNAM. Este ordenamiento establece los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, así como la integración y funciones de los órganos colegiados[4] responsables de conducir los concursos de oposición. Además, define las pautas para la valoración de dichos procesos, esenciales para la superación académica institucional. En consecuencia, el EPA debe asumirse como un documento de consulta cotidiana y obligada para todo el personal académico y funcionarios universitarios, especialmente para quienes participan en órganos colegiados encargados de evaluar a la planta docente.

Aunque la Facultad de Filosofía y Letras concentra principalmente la figura de docente y no la de investigador, todo su personal académico está sujeto a procesos de evaluación que abarcan actividades profesionales, de docencia, investigación y difusión de la cultura. De ahí que la normatividad universitaria no sea un recurso periférico, sino un eje que articula la trayectoria laboral y académica de cada integrante de la comunidad mediante concursos de oposición.

…El concurso de oposición para ingreso, o concurso abierto, es el procedimiento público a través del cual se puede llegar a formar parte del personal académico como profesor o investigador […], o como profesor de asignatura. El concurso de oposición para promoción […] es el procedimiento de evaluación mediante el cual los profesores o investigadores […] pueden ser promovidos de categoría o de nivel o adquirir la definitividad. (EPA. Art.66).

El Estatuto establece que corresponde al máximo órgano colegiado de la FFyL determinar los criterios de valoración para los concursos de oposición, pues en su artículo 74[5] las pruebas enunciadas son muy generales. No obstante, en la práctica, la facultad no dispone de guías que orienten a los órganos colegiados en la valoración cualitativa y cuantitativa de los rubros curriculares, académicos y de difusión. En cuanto a las pruebas que presentan los concursantes, tampoco cuenta con formularios de valoración, por lo que, quedan a criterio de las comisiones dictaminadoras, órganos colegiados constituidos para evaluar los concursos. Sin embargo, la mayoría de sus miembros desconoce el EPA y en general la legislación universitaria.

Aunque los dictámenes de valoración suelen fundamentarse con estricto apego a la normatividad universitaria, con frecuencia surgen controversias al momento de designar a los docentes idóneos. Estas tensiones derivan en gran medida a las ambigüedades del propio EPA, que obliga a complementar su consulta con los *Criterios de interpretación* de la Abogacía General y con otros documentos normativos.

Este panorama revela un desafío persistente, pues, buena parte del personal académico también desconoce los alcances del EPA y de la normatividad en general, ya sea por falta de tiempo, desinterés o ausencia de mecanismos institucionales de orientación. No obstante, el conocimiento de la normativa resulta imprescindible, ya que forma parte del fortalecimiento académico y profesional. Familiarizarse con estos instrumentos genera puentes en los canales de comunicación entre los distintos sectores de la comunidad. Igualmente, permite atender las ambigüedades en los procesos de evaluación y ofrece un marco más sólido para la toma de decisiones colegiadas.

En este sentido, es menester diseñar instrumentos de apoyo que muestren los parámetros académicos y legislativos para la evaluación docente y de investigación. Estos recursos deben contemplar actividades académicas cotidianas, de difusión y de formación profesional, con el fin de generar diagnósticos más certeros. Tales mecanismos deben contribuir no sólo a la transparencia en los concursos de oposición, sino también a fortalecer las evaluaciones en los distintos programas de superación académica impulsados por la UNAM y la FFyL.

3. Hacia una evaluación cualitativa en la vida académica universitaria

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Como se ha señalado en los apartados anteriores, el fortalecimiento de la planta académica en la UNAM y, en particular, en la FFyL, depende en gran medida de los mecanismos de evaluación que regulan los concursos de oposición y los programas de superación académica. Sin embargo, uno de los efectos más visibles en estos procesos es que, con frecuencia, la valoración del profesorado tiende a apoyarse en criterios predominantemente cuantitativos: número de publicaciones, carga horaria frente a grupo, dirección de tesis, participación en congresos o gestión de financiamiento externo. Si bien estos parámetros poseen la ventaja de ser verificables y objetivos, pueden producir una visión limitada del trabajo académico, pues privilegian la productividad medible sobre la calidad, la profundidad y el impacto formativo de las actividades docentes e investigadoras. (Álvarez, Juan Manuel, 1989)

De ahí surge la necesidad de replantear los mecanismos institucionales y dar mayor peso a la evaluación cualitativa, entendida no como un reemplazo, sino como un complemento indispensable para los criterios de valoración de los concursos abiertos y de promoción. Sólo mediante la articulación de ambos enfoques es posible alcanzar un diagnóstico más justo e integral de la labor académica.

Diversos autores coinciden en que evaluar el desempeño docente es una tarea compleja debido al carácter multidimensional del quehacer universitario y a la diversidad de factores que intervienen en las pruebas de valoración. Además, no existen instrumentos universales que permitan medir de manera uniforme dichos factores. Por ello, como propone Colina: "es necesario recurrir a una evaluación cualitativa sustentada en evidencias confiables y realizada de manera sistemática, con la participación de pares especialistas" (2008, p. 103); considerando la asunción de responsabilidades éticas y normativas. Desde esta perspectiva, los datos cualitativos no deben centrarse únicamente en la conducta, sino en las acciones, en las preguntas que se formulan y en los valores que se promueven (Shaw, 2003, pp. 29-32).

La normatividad universitaria, a pesar de sus ambigüedades, se rige por criterios académicos valorativos. En este marco, resulta pertinente la implementación de criterios cualitativos de evaluación fundamentados en el Estatuto del Personal Académico, en los *Criterios de Interpretación de la Legislación Universitaria* y en los lineamientos de la Abogacía General de la UNAM. Estos documentos son herramientas de primera mano para orientar la labor de las comisiones dictaminadoras, quienes deben conducirse con objetividad e imparcialidad, tal como lo señala el *Código de Ética*: "Los miembros de la comunidad universitaria que participen en procesos de evaluación académica se comprometen a conducirse con objetividad, honestidad e imparcialidad y a declarar si tienen conflicto de interés, en cuyo caso deben renunciar o abstenerse de participar en un proceso académico o disciplinario…" (Gaceta UNAM, 2015, p. 27).

Shaw (2003, pp. 15-18) observa que los modelos de evaluación, basados en pruebas estandarizadas suelen guiarse por criterios académicos generales. Aunque estas metodologías confían en la medición, la instrumentación y la objetividad, su alcance tiende a ofrecer únicamente índices conductuales de la práctica profesional. Frente a estas limitaciones, la normatividad universitaria enfatiza que la calidad académica de quienes integran la planta docente es prioritaria. Así, el EPA y los criterios de valoración establecidos deben considerarse en los concursos de oposición abiertos y cerrados (Criterios de Interpretación, 7.1/645-9.IV.86); de igual forma con los programas de superación académica. El propósito es seleccionar a los docentes más idóneos y, al mismo tiempo, fortalecer la superación profesional y el desarrollo institucional de la facultad.

En suma, la incorporación de criterios cualitativos en la evaluación académica no sólo contribuiría a equilibrar los procesos de selección y promoción, sino también a consolidar una cultura universitaria más justa, transparente y comprometida con la misión formativa de la UNAM.

4. La normatividad universitaria como eje transversal en la vida académica de la FFyL de la UNAM

A diferencia de otros espacios laborales, la actividad docente, de investigación y de difusión en la UNAM no se organiza únicamente por contratos o acuerdos administrativos, sino a través de un entramado de preceptos y reglamentos que permiten comprender la dinámica académica, así

como los derechos y obligaciones de su comunidad. Dichos marcos normativos cumplen una doble función: regulan y ordenan la vida universitaria, al mismo tiempo operan como ejes transversales que inciden directamente en la superación, permanencia y evaluación de la planta académica.

En este contexto, el Estatuto del Personal Académico establece las bases de organización de la labor docente y de investigación. Asimismo, salvaguarda los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia de profesores (asignatura y carrera), investigadores y técnicos académicos. Igualmente señala los derechos del personal respecto a programas de estímulos y de superación. En consecuencia, constituye un documento de consulta obligada para quienes integran la Facultad de Filosofía y Letras, donde la diversidad disciplinaria exige comprender los alcances y limitaciones que plantea este marco normativo.

No obstante, el EPA tiene un carácter dual. Por un lado, ofrece certidumbre laboral y garantiza derechos; por otro, introduce mecanismos de evaluación, jerarquización y control que determinan en buena medida la trayectoria profesional de cada docente. El acceso a programas como el PRIDE o el PASPA depende del cumplimiento de requisitos específicos establecidos en convocatorias que remiten directamente al EPA y a la legislación universitaria. De esta manera, la normatividad no sólo regula, también orienta y moldea las prácticas académicas, incentivando actividades como la publicación de artículos en revistas indexadas, la dirección de tesis o la participación en proyectos con financiamiento externo, mientras deja en un segundo plano otras tareas igualmente valiosas, como la elaboración de materiales didácticos, reportes técnicos, la traducción, la innovación pedagógica o la divulgación hacia públicos amplios.

En consecuencia, puede aseverarse, que la normatividad opera como un filtro institucional que define lo que debe valorarse o no como trabajo académico. Aunque este sistema busca garantizar transparencia y objetividad, también genera tensiones, sobre todo en las humanidades, donde los productos de investigación no siempre se ajustan a los parámetros cuantificables que privilegia el modelo normativo. Este sesgo puede provocar inequidades en las evaluaciones, sobre todo en las dinámicas de publicación, lo que evidencia la necesidad de transitar hacia modelos más sensibles a la diversidad disciplinaria.

Otro aspecto central es el modo en que la normatividad regula la permanencia y promoción académica. El ascenso de una categoría a otra —por ejemplo, de profesor asociado a titular— está sujeto tanto a la antigüedad como a la comprobación documental de la productividad académica; estipulado en el artículo 42 del EPA:

Para ingresar a la categoría de profesor o investigador titular nivel A, se requiere:

> a) Tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes;
> b) Haber trabajado cuando menos cuatro años en labores docentes o de investigación, incluyendo publicaciones originales en la materia o área de su especialidad, y
> c) Haber demostrado capacidad para formar personal especializado en su disciplina.

Este esquema busca asegurar que los ascensos se otorguen con base en méritos verificables; sin embargo, en la práctica genera procesos burocráticos complejos que no siempre reconocen la pluralidad de aportaciones académicas, en especial dentro de disciplinas humanísticas cuya producción puede no traducirse en indicadores cuantitativos inmediatos.

La normatividad también impacta de manera diferenciada a profesores de carrera y de asignatura. Estos últimos, aunque constituyen un pilar en la docencia, suelen encontrarse en los márgenes de la regulación universitaria. Sus contratos temporales y el acceso limitado a programas de estímulo los colocan en condiciones de vulnerabilidad laboral. Si bien el EPA reconoce su existencia, no siempre les ofrece oportunidades equitativas de superación o promoción, lo cual plantea la urgencia de revisar los marcos normativos desde una perspectiva más incluyente y justa.

Conviene subrayar que la normatividad universitaria no es estática. Se encuentra en constante revisión y reinterpretación a través del Consejo Universitario y la Oficina de la Abogacía General, que no sólo aplican las normas, sino que también las adaptan a las transformaciones de la vida académica. Así, el impacto de la normatividad depende tanto de su redacción como de su aplicación cotidiana. En la práctica, la forma en que los órganos colegiados interpretan las disposiciones puede abrir posibilidades o imponer restricciones,

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

evidenciando que dicha normatividad es también un espacio de disputa y negociación.

En este marco, la transversalidad de la normatividad implica que todo programa de estímulo y procesos de permanencia o promoción se encuentran atravesados por disposiciones reglamentarias. Pensar la vida universitaria sin considerar este entramado normativo equivaldría a una visión fragmentaria. Así pues, la normatividad no debe asumirse únicamente como un conjunto de restricciones, sino que, en la medida que se conciba como un instrumento de equidad y transparencia, puede contribuir a reducir desigualdades internas, reconocer aportaciones diversas y garantizar evaluaciones más equilibradas entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

En este sentido, el EPA y la legislación universitaria son la base primordial para dirimir cualquier evento relativo a la valoración académica, desde los concursos de oposición —abiertos o cerrados— hasta los programas de superación y apoyo académico. Al mismo tiempo, permiten visibilizar la importancia de sectores que durante mucho tiempo permanecieron en segundo plano, como los técnicos académicos, cuya labor resulta hoy fundamental para la investigación, la docencia, la difusión y la gestión.

Para que la normatividad cumpla cabalmente con su propósito, es necesario diseñar e implementar nuevos modelos de acción que fortalezcan la comunicación entre áreas académico-administrativas, órganos colegiados y planta docente. Generar canales de diálogo directo en la FFyL es una condición indispensable para que el profesorado conozca con claridad sus derechos y obligaciones estipulados en el EPA. Al mismo tiempo, estos canales deben servir para promover la apropiación crítica de la normatividad y para garantizar que su aplicación responda a la compleja realidad de las humanidades y de las distintas áreas del conocimiento.

En suma, la normatividad universitaria constituye un eje transversal de la vida académica en la FFyL de la UNAM. Más que un mecanismo de control puede y debe asumirse como un motor de equidad, de fortalecimiento profesional y de legitimidad institucional. Para ello, resulta indispensable avanzar hacia esquemas de evaluación que integren criterios cuantitativos y cualitativos, se reconozca la diversidad disciplinaria y se promuevan condiciones de estabilidad y superación para toda la planta docente.

5. Conclusión

En resumen, la normatividad universitaria, con el Estatuto del Personal Académico como núcleo, constituye mucho más que un conjunto de reglas administrativas: es el entramado que articula la vida académica en la UNAM y le otorga sentido en sus múltiples dimensiones. En ella convergen los derechos, obligaciones, estímulos y mecanismos de evaluación que orientan la labor de la planta académica, moldeando su trayectoria profesional y delimitando los alcances de la docencia, la investigación y la difusión cultural.

El análisis de los cuatro ejes permite reconocer que esta normatividad opera como marco transversal, pues no hay programa, convocatoria ni proceso de promoción que quede al margen de ella. Sin embargo, su función reguladora adquiere matices diversos según las disciplinas y los sectores académicos. Para los profesores de carrera, constituye un referente constante en su permanencia y ascenso; para los de asignatura y los técnicos académicos, en cambio, revela algunos vacíos y limitaciones que los colocan en condiciones de vulnerabilidad y que exigen políticas más incluyentes.

Asimismo, la normatividad evidencia la necesidad de avanzar hacia modelos de evaluación cualitativa que reconozcan la diversidad de aportaciones; en particular, en las humanidades y las ciencias sociales, donde se requiere valorar prácticas como la traducción, la creación de materiales didácticos, la divulgación, reportes técnicos y la asesoría estudiantil como acompañamiento académico. La equidad y el reconocimiento integral del trabajo docente e investigador deben ser principios rectores en los procesos de dictaminación y evaluación.

Es así como, el fortalecimiento de la normatividad no puede limitarse a su letra, sino que debe acompañarse de canales efectivos de comunicación entre órganos colegiados, áreas administrativas y comunidad académica. Solo mediante este diálogo abierto será posible garantizar que la normatividad cumpla su función de manera dinámica, sensible a los cambios del contexto y atenta a las necesidades reales del profesorado. La normatividad universitaria debe concebirse no como un

mecanismo rígido de control, sino como un instrumento que, bien orientado, puede consolidar la misión académica y social de la comunidad de la FFyL de la UNAM, fortalecer la pluralidad académica y convertirse en motor de equidad, excelencia y compromiso institucional.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Referencias

Álvarez, Juan Manuel, (1989). *La evaluación cualitativa*, Revista Alternativas año III, Madrid.

Carrión, Carmen (2001). *Principios y valores para evaluar la educación,* Paidós, México,

Colina, Z., Medina N.; y otros (2008). *Modelo para la evaluación del desempeño docente en la función docencia universitaria*. Investigación Educativa, Vol. 12, N. 22, pp. 99-126. Recuperado 5 de julio de 2019 http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n2 2/a07v12n22.pd.

Díaz barriga, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Elizalde, L. (2008). *Elementos clave para la evaluación del desempeño docente*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Número especial. Recuperado 5 de julio de 2019 de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/198/1272

Lomelí, L.*Programa de Desarrollo Integral* 2023.2027 (2023) https://www.rector.unam.mx/docs/PDI-2023-2027.pdf. Recuperado 22 de mayo de 2025.

Rodríguez Van Gort, M. F., (2025). *Programa de Desarrollo Integral* (2025). https://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/PDI-2021-2025_Facultad-de-Filosof%C3%ADa-y-Letras.pdf. Recuperado 20 de mayo de 2025.

Shaw, Ian F., (2003) *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*, Paidós, México.

Criterios de Interpretación, Tomos I y II, (2004) Universidad Nacional Autónoma de México, http://abogadogeneral.unam.mx/criterios/consulta/

Criterios de Interpretación 2007-2015, Biblioteca Jurídica Virtual, (2017) UNAM, http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/13427.

Estatuto del Personal Académico (comentado), (1994) UNAM.

Estatuto del Personal Académico, (2025) UNAM.

Ley Orgánica de la UNAM, (1929) *https://financiamiento.cic.unam.mx/wp-content/uploads/2024/11/Ley-organica-de-la-UNAM.pdf.* Recuperado, 28, de agosto de 2025.

Recomendaciones para la elaboración de actas y acuerdos de los consejos técnicos e internos de las entidades académicas de la UNAM, (2021) *Unidad de Transparencia UNAM*.

Modificaciones a la legislación universitaria, (2015) *Gaceta UNAM*.

Notas

1
PRIDE: Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo. https://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pride

2
PASPA: Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM. https://dgapa.unam.mx/index.php/formacion-academica/paspa

3
De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, la planta académica está conformada por profesores (de carrera y asignatura), investigadores y técnicos académicos.

4
La Ley Orgánica de la UNAM y El EPA señalan que el máximo órgano colegiado de una entidad académica como la Facultad de Filosofía y Letras es el Consejo Técnico y las Comisiones Dictaminadoras son los órganos auxiliares encargados de llevar a cabo los procesos de los concursos y su evaluación.

5
Cfr. Artículo 74. EPA 2025.

Información adicional

redalyc-journal-id: 7557

redalyc
UAEMEX

Disponible en:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=755783590004

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Elvia Rosas-Rivera

La normativa universitaria y su transversalidad teórico-práctica como un canal de comunicación para la superación académica
University regulations and their theoretical-practical transversality as a communication channel for academic improvement
Regulamentos universitários e sua transversalidade teórico-prática como canal de comunicação para o aprimoramento acadêmico

Ciencia y filosofía
vol. 14, núm. 15, p. 57 - 67, 2025
Universidad Autónoma del Estado de México, México
lpatinop@uaemex.mx

ISSN: 2594-2204
ISSN-L: 2594-2204

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18037630

CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Artículo académico

Ecocidio y pensamiento complejo: la disposición final de residuos sólidos en México

Ecocide and complex thinking: the final disposal of solid waste in Mexico

Ecocídio e pensamento complexo: a destinação final de resíduos sólidos no México

Erick Javier García Ocampo
Universidad Autónoma del Estado de Guerrero, México
https://ror.org/054tbkd46
06272984@uagro.mx
https://orcid.org/0009-0003-5418-8459

Recepción: 01 Junio 2025
Revisado: 25 Septiembre 2025
Aprobación: 08 Noviembre 2025
Publicación: 27 Diciembre 2025

Acceso abierto diamante

RESUMEN

La disposición final de residuos sólidos (RSU) en México enfrenta un incumplimiento recurrente del marco normativo, lo que genera impactos ambientales que trascienden el ámbito legal. Este artículo analiza dicha problemática desde el enfoque del pensamiento complejo, el cual permite percibir cómo factores económicos, políticos, sociales y jurídicos convergen en un sistema que suscita el consumo desmedido y la generación progresiva de RSU. Por medio de una revisión documental de fuentes normativas, estudios académicos, información institucional y literatura especializada en la materia, se valoran las consecuencias coligadas al manejo inadecuado de los sitios de disposición final (SDF), que se deriva en contaminación del ambiente. Se discute que el derecho sistémico es insuficiente para contener dichas afectaciones. El estudio concluye que el ecocidio asociado a la gestión inadecuada de RSU requiere un análisis interdisciplinario y epistemológico que permita lograr la comprensión compleja de problemática.

PALABRAS CLAVE: ecocidio, pensamiento complejo, residuos sólidos, sitios de disposición final, violencia ambiental.

ABSTRACT

The final disposal of municipal solid waste (MSW) in Mexico faces recurring non-compliance with the regulatory framework, generating environmental impacts that transcend the legal sphere. This article analyzes this problem from the perspective of complex systems thinking, which allows us to perceive how economic, political, social, and legal factors converge in a system that fosters excessive consumption and the progressive generation of MSW. Through a review of regulatory sources, academic studies, institutional information, and specialized literature on the subject, the consequences associated with the inadequate management of landfills (LFS), which result in environmental contamination, are assessed. It is argued that systemic law is insufficient to contain these impacts. The study concludes that the ecocide associated with the inadequate management of MSW requires an interdisciplinary and epistemological analysis to achieve a comprehensive understanding of the problem.

KEYWORDS: ecocide, complex systems thinking, solid waste, landfills, environmental violence.

RESUMO

A destinação final de resíduos sólidos urbanos (RSU) no México enfrenta recorrentes descumprimentos da legislação, gerando impactos ambientais que transcendem a esfera jurídica. Este artigo analisa esse problema sob a perspectiva do pensamento sistêmico complexo, que permite perceber como fatores econômicos, políticos, sociais e jurídicos convergem em um sistema que fomenta o consumo excessivo e a geração progressiva de RSU. Por meio de uma revisão de fontes regulatórias, estudos acadêmicos, informações institucionais e literatura especializada sobre o tema, são avaliadas as consequências associadas à gestão inadequada de aterros sanitários (AS), que resultam em contaminação ambiental. Argumenta-se que o direito sistêmico é insuficiente para conter esses impactos. O estudo conclui que o ecocídio associado à gestão inadequada de RSU requer uma análise interdisciplinar e epistemológica para alcançar uma compreensão abrangente do problema.

PALAVRAS-CHAVE: ecocídio, pensamento sistêmico complexo, resíduos sólidos, aterros sanitários, violência ambiental.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

I. Introducción

En la actualidad, la crisis ambiental que se deriva de la generación exacerbada de desechos a nivel mundial por su propia naturaleza es uno de los desafíos de mayor impacto global. En México, nos enfrentamos a una problemática ecológica que en lo general se desprende de la débil adhesión del estado de derecho, que se traduce en altos niveles de incumplimiento de la ley, y que en el caso particular, el incumplimiento normativo de los sitios de disposición final (en adelante SDF) de residuos sólidos urbanos (RSU) que operan fuera de su margen regulatorio produce una serie de afectaciones al ambiente que se origina como forma de violencia ambiental y conduce al ecocidio.

Diversos trabajos relacionados con el incumplimiento normativo de los SDF tanto en México como en otros países han concluido que cuando estos sitios operan fuera de la ley lesionan de manera irreversible la biodiversidad (García Bátiz, 2014). Asimismo, los conceptos asociados a esta investigación como la violencia ambiental y el ecocidio resultan pertinentes ya que resultan relevantes en los trabajos previos que se han elaborado para explicar las formas y los impactos que ocasionan a los ecosistemas y a las poblaciones humanas (Valqui Cachi, 2021; Acosta & Martínez, 2017).

Este trabajo se propone como objetivo analizar el incumplimiento normativo en la SDF de RSU en México y los detrimentos ambientales que ocasiona, entendiendo dichas consecuencias dentro de un marco conceptual del ecocidio y la violencia ambiental, proponiendo un nuevo enfoque epistemológico como el pensamiento complejo, como forma alterna de comprender y resolver la problemática.

Ya que desde la hipótesis que planteamos tiene como sustento que la inobservancia normativa o el incumplimiento en la disposición final ocasiona un deterioro ambiental que alcanza dimensiones de ecocidio y que constituye una forma de violencia ambiental, frente a la cual el derecho sistémico (marco normativo aplicable a los SDF de RSU) que incluye tratados internacionales, leyes, reglamentos y normas oficiales mexicanas, son insuficientes para resolver la problemática y más allá: comprenderla desde la perspectiva del pensamiento complejo.

Las principales afectaciones de la creciente generación de RSU incluyen daños a los cuerpos de agua, aire y contaminación del suelo que impactan también en la salud humana. De ahí que este trabajo parte de la hipótesis que el incumplimiento normativo de los SDF de RSU produce una forma de ecocidio, entendiéndose como una destruición sistemática de la biodiversidad y ecosistemas naturalmente establecidos y que se enmarca dentro de la violencia ambiental.

Por ello, este trabajo solo se ocupa de proponer la adopción de un enfoque complejo, como el desarrollado por Edgar Morin, el cual constituye una herramienta epistemológica que permite articular estas dimensiones, al superar los análisis reduccionistas y promover soluciones integrales y que más allá de la perspectiva jurídica se logre un análisis que en primer grado permita comprender el problema y más adelante proponer alternativas atendiendo al enfoque epistemológico.

II. Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, documental y analítico-crítico. Se utilizaron técnicas de investigación documental en fuentes primarias y secundarias, informes técnicos de instituciones gubernamentales como la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) e Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI) y artículos de divulgación y científicos en materia de los SDF de RSU

Los materiales empleados corresponden las fuentes documentales revisadas, tales como:

Legislación mexicana y literatura sobre pensamiento complejo, ecocidio y violencia ambiental. El trabajo se elaboró a través de técnicas de investigación documental, a través de la revisión de la información ya existente, seleccionando fuentes de información de un periodo que abarca desde el 2015 al 2024. Para el caso de la normatividad analizada se tomó en cuenta la que se encontraba vigente al momento de realizar el estudio y que resulta aplicable al problema estudiado.

III. Resultados

Del análisis se evidencia que la generación de residuos sólidos urbanos (RSU) constituye un

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

problema global con un alto nivel de complejidad. Este fenómeno, está íntimamente relacionado con; el crecimiento demográfico, la urbanización precipitada y el esparcimiento de la industria y la tecnología que provocan afectaciones directas a los ecosistemas y a la salud humana.

México contribuye de forma significativa a esta problemática: según el "Diagnóstico Básico para la Gestión Integral de los Residuos" (SEMARNAT, 2020), el país genera aproximadamente "120 mil toneladas diarias de RSU, de las cuales una parte importante se deposita en sitios de disposición final (SDF)" que no dan cumplimiento a la legislación ambiental.

Como puede advertirse, todos los factores señalados que contribuyen a la problemática mundial de los RSU, ponen al descubierto la "naturaleza compleja" del problema que no se reduce solo al cumplimiento normativo del marco legal.

A nivel nacional, el marco jurídico de la materia— compuesto por leyes generales, normas

oficiales mexicanas y compromisos internacionales— instaura criterios para el manejo y disposición final de los RSU. No obstante, se observó que, los informes oficiales muestran que una la gran mayoría de los SDF registrados se encuentran operando fuera del margen de la norma ambiental (SEMARNAT, 2020).

Desde la perspectiva del derecho sistémico, este hallazgo supone una brecha entre la normatividad y su obediencia efectiva, lo que de acuerdo a los mismos informes de SEMARNAT genera un riesgo estructural para la biodiversidad, los recursos hídricos y el bienestar de las comunidades (2020).

Las anteriores consecuencias como producto de la inobservancia del derecho ambiental sistémico nos aproximan a la idea del ecocidio. Pues, la generación de los RSU, su manejo inadecuado, el crecimiento poblacional y demás, son parte de las actividades que la literatura juridica contemporánea considera como ecocidio aquellos "actos ilícitos o arbitrarios cometidos con conocimiento de que existe una probabilidad sustancial de que causen daños graves, extensos o duraderos al medio ambiente" (Independent Expert Panel, 2021)

Estas acciones ecocidas, son llevadas a otra dimensión por Arizmendi quien advierte como consecuencias irreversibles, tan catastróficas como lo pueden ser las afectaciones que producen las bombas atómicas (Arizmendi, 2006).

De esta manera podemos señalar que el incumplimiento normativo que se estádesarrollando en los sitios de confinamiento de RSU es una forma de expresión de ecocidio que el derecho sistémico solo está clasificando como un mero incumplimiento de la ley o de la norma oficial, ocultando tras el déficit de la observancia a la ley el carácter profundo y multifactorial del problema.

Por más que el marco jurídico y regulatorio está perfectamente armonizado, no logra no solo prevenir el ecocidio y la violencia ambiental, sino que deja entrever la omisión, negligencia y evasión del estado mexicano en los resultados presentados por las mismas instituciones que lo representan.

En este tenor, las afectaciones de escala nuclear- como se ha dimensionado- no solo rompen el equilibrio ecológico, sino también rompen con el entramado que Valqui Cachi sugiere como "compleja totalidad", concepto en el que incluye la relación entre la madre naturaleza, los seres

humanos y los no humanos y todos los elementos macro y micro que constituyen esta totalidad propone (Valqui Cachi, 2021).

A partir de esta forma de asociar todo lo existente: elementos, seres, cuerpos celestes y hasta vida microbiana, la no observancia de la ley en materia de SDF encuentra otra dimensión en la que sus efectos nocivos pasan de ser una insurrección contra el estado de derecho a dislocar la armonía en la que descansa la relación con la naturaleza, pero sobre todo nos arroja un primer atisbo para considerar el problema desde la perspectiva compleja.

Por otro lado, es pertinente señalar que el enfoque sobre el ecocidio que estamos desarrollando, tiene su base alejada de perspectiva del derecho penal sistémico, se considera que el ecocidio en el tenor propuesto rebasa la concepción antropocentrista, fetichista y positivista de las conductas ecocidas derivadas de la incumplimiento legal y ubica al capital como el principal agente detrás de las industrias que generan las toneladas de RSU que a nivel mundial están formando parte de los esquemas de violencia ambiental que formula el ciclo inagotable de consumo y de degradación.

Dicho ciclo está impulsado por el capital que justifica a través de factores como la posición social, la densidad poblacional y la obsolescencia

programada de productos que empeoran la situación, aumentando la cantidad de basura y evidenciando una desconexión profunda que Valqui Cachi propone entre la humanidad y la naturaleza, lo que altera los ciclos naturales y rompe el equilibrio ecológico (2021).

El consumo desmedido que se advierte ya ha sido reconocido por el estado mexicano y en la literatura revisada nos encontramos con los efectos de la obsolencia planeada como uno de los factores asociados la crisis ambiental que se deriva de los SDF de RSU y que en nuestra sociedad se identifica con una cantidad de"102,895 toneladas de residuos diariamente en México"(SEMANARNAT, 2020).

Por ello, gran parte del problema que se estudia no solo encuentra su raíz en la falta de apego a la norma oficial, sino que se constriñe a un modo de vida que Araújo remonta a la Revolución Industrial, cuando la cultura capitalista empezó a priorizar la pertenecía sobre la esencia:"*el tener más que el ser*" (Araujo Gizelda, 2020),

Las fuentes consultadas sugieren que factores como el consumo conspicuo y la obsolescencia programada—elementos estructurales del sistema capitalista contemporáneo—impulsan un ciclo continuo de extracción, producción, consumo y desecho que desborda la capacidad de gestión de los SDF. Bauman (2004) denomina a esta dinámica una"cultura de lo efímero", en la que el valor de los bienes depende de su renovación constante más que de su durabilidad.

Luego entones, en una propuesta con perspectiva compleja, se debe considerar que el consumo y la obsolencia programada están arraigados a los altos índices de generación de RSU, y por ello, una probable forma de comprender el problema debe considerar la "liquidez" que Bauman refiere como una "cultura de lo efímero" que alienta al descarte para dejar lo viejo por lo nuevo" (Bauman, 2004).

Este pensamiento baumiano descrito con antelación y su idea denominada como obsolencia programada, forma parte de las sociedades contemporáneas afectadas por la economía de mercado que impulsa este tipo consumo y que sin duda es una de formas en que se contribuye al problema de la generación excesiva de RSU que van a gestionarse de manera incorrecta en SDF que no garantizan que su confinamiento produzca efectos adversos.

Con lo anterior, también nos encontramos ante una preposición que al igual que Valqui Cachi, Acosta arguye sobre la ruptura del equilibrio ambiental y los ciclos naturales cuando en la sociedad se da bastante importancia al consumo (Acosta Alberto, 2017).

Hasta este punto, los resultados del estudio nos sugieren que tomando en cuenta lo analizado por los exponentes que preceden estas líneas, el ecocidio para efectos de este estudio, entendido más allá del derecho penal sistémico, y su inclusión como forma de violencia ambiental en la que participa la falta de respeto a la normatividad que en México prevalece en la disposición final de RSU, es solo una forma de aproximarse al problema de fondo.

El ecocidio, superando la perspectiva reduccionista, no radica solamente en el supuesto manejo inadecuado en los sitios que el derecho sistémico ha establecido para obligar a los gobiernos para que se depositen las toneladas de basura que se generan día a día en el país, sino que, el ecocidio causado por el capital que se traduce en esta crisis de basura cuyo fenómeno sistémico necesita ser comprendido en toda su profundidad compleja.

El pensamiento complejo, segun Edgar Morin (1999) ofrece una oportunidad para proponer alternativas a la correcta gestión de RSU, superando la simplificación y adoptando una visión holística e interdisciplinaria, porque si el problema es de origen complejo, su tratamiento por igual debe serlo.

Este enfoque plantea entender "los fenómenos como sistemas interconectados y dinámicos",de ahí que el fenómeno o problemática que es objeto de este estudio no debe abordarse de manera aislada. Y debemos empezar por considerar todos los aspectos que se relacionen con el mismo.

Para enfrentar y comprender esta crisis, es necesario según Valqui"un cambio civilizatorio que trascienda el capitalismo y las visiones antropocéntricas que lo sustentan"(2021). Sobre todo, fundado en la complejidad para una comprensión más profunda y holística del problema de la disposición inadecuada de residuos sólidos.

Las fuentes documentales revisadas dan cuenta que fue a partir de la década de los setenta cuando se comenzaron a descubrir los indicios de una relación de complejidad entre factores como el desarrollo, el crecimiento económico y el dominio sobre los recursos naturales (Ornelas, 2015).

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Como respuesta, surgieron movimientos ecologistas que intentaron resolver las problemáticas desde una perspectiva técnica y científica, y depositaron su confianza en el conocimiento científico para la solución a los problemas ocasionados por los humanos. No obstante, no tomaron en cuenta la complejidad de los sistemas y la riqueza de actores y componentes que están presentes en cada problemática en particular (2015).

Ante este hallazgo, vale la pena reflexionar sobre la adopción de enfoques epistemológicos que integren a la complejidad como un elemento a considerar para superar las barreras reduccionistas que cualquier problemática enfrenta a la hora de analizar una propuesta que considere una esencia multifactorial, como lo es el de la incorrecta gestión de RSU.

Y por otro lado, porque resulta un reducto absurdo seguir abordando el problema de la gestión de los residuos sólidos en los gobiernos y su incapacidad para garantizar su optimo tratamiento, simplificándolo a un incumplimiento regulatorio y por ende no hacer frente a los diversos problemas o consecuencias que devienen en problemas de salud y medio ambiente que están estrechamente relacionados con los sitios finales en donde se deposita la basura de la sociedad de consumo, pues más que de juridicidad el problema de fondo es competencia para el análisis crítico de la complejidad.

Por otro lado, cuando se dimensiona en su totalidad el problema que representa el ecocidio en su forma del problema de la basura, se supera la visión reduccionista al asegurar que la crisis de estos desechos contaminantes, sino que permite sentar las bases para ocuparse de la causa que se correlaciona con la producción dentro del sistema capitalista, cuya producción se orienta hacia la obtención de ganancias y no hacia la satisfacción de necesidades reales, de ahí que los grandes ecocidas de este crimen de repercusión global encuentran en las empresas e industrial de gran capital al autor intelectual y material del ecocidio.

Además, el derecho sistémico para ayudar al capital de evadir su responsabilidad de este ecocidio, desde el concepto acuñado como "Gestión de residuos sólidos" para referirse al proceso que se le da a la basura desde su generación hasta su disposición final, entraña paradójicamente la falacia de"gestionar el problema", administrarlo o contenerlo en lugar de resolverlo. Un problema que va más allá de la mera regulación jurídica dentro de un derecho sistémico que salvaguarda los intereses del capital y no los derechos de la naturaleza.

Estas son las consecuencias que afectan directamente a las poblaciones como resultado de la acumulación exacerbada y el consumo desmedido promocionado por el capital que genera valores de uso que resultan nocivos y agentes contaminantes, y no solo eso, sino que además, el sistema no solo fomenta el consumo sino que descansa la obligación al ciudadano de pagar no solo lo que consume sino también le impone la carga tributaria para que a través del estado se recauden ingresos por concepto de un servicio público, es decir no solo pagan al consumir sino también para desechar (Solíz Torres, 2016).

Valqui Cachi (2021) refiere las consecuencias nocivas de dimensiones globales en relación con el deterioro de los ecosistemas y la biodiversidad, la cual se pierde a una tasa acelerada, el consumo de recursos y energía cada vez más en aumento, la concentración de CO_2 en sus valores más altos y la presión humana y su huella ecológica sobre los límites ecológicos es crítica, anticipando de esta manera costos económicos elevados.

Por ello, el enfoque teórico de la complejidad, que nos permite considerar las interconexiones y la interdependencia entre los diversos componentes o elementos de un sistema, así como la influencia de factores externos e internos en su funcionamiento, al encuadrarlo al ecocidio que genera el problema del basural que aqueja al ambiente, la complejidad que atiende a un "proceso teórico - metodológico y técnico complejo" (Fabelo Corzo, en Valqui Cachi et al., 2025), revela que dicho problema no puede ser abordado de manera aislada o reduccionista, no solo lo podemos analizar y criticar desde un enfoque jurídico al señalar las fuentes legislativas, normas oficiales y las de carácter reglamentario que señalen las obligaciones del derecho sistémico para identificar su responsabilidad en el ciclo de la gestión de basura, ya que se deben considerar las múltiples variables que intervienen.

Además, la complejidad del problema implica reconocer que las soluciones no pueden ser unilaterales ni de corto plazo, sino que deben ser integrales, sostenibles y adaptativas. Por ello, se requiere de una visión holística que considere la

interacción entre los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales involucrados en la gestión de residuos sólidos.

Sobre todo, porque tal como se señala Valqui Cachi (2021) la devastación causada por el capitalismo en la naturaleza y en la humanidad es un problema complejo e histórico de naturaleza sistémica. No solo se limita al fenómeno del cambio climático y otros aspectos ambientales menores, sino que el ecocidio es resultado de la influencia del gran capital en diversos ámbitos como el conocimiento, la economía, la política, la cultura y la tecnología.

Por ello, no es suficiente con establecer y fortalecer marcos normativos, basadas en estudios y análisis de programas de gestión. Es fundamental abordar de manera racional y valiente la gestión de los residuos sólidos, considerando que Morin propuso una epistemología de la complejidad como contraparte al "pensamiento simplificante" de la ciencia moderna, destacando la necesidad de una nueva visión de la realidad y del medio ambiente. Morin distingue entre complejidad y complicación, enfatizando que la primera requiere una nueva epistemología para comprenderla adecuadamente. (Rodríguez Zoya & Leónidas Aguirre, 2011)

En este sentido debemos afrontar las diversas maneras en que se manifiesta el ecocidio, el problema de cómo estamos desechando lo que consumismo, es solo un rostro de los múltiples que tiene la violencia ambiental.

De esta manera, el pensamiento complejo se nos aparece como una oportunidad para abordar y proponer alternativas y soluciones en el tratamiento de la destrucción de la naturaleza y de la propia humanidad en el presente siglo de acuerdo a Valqui Cachi (2024) el capital se ocupa mas de eludir y mistificar el problema en lugar de resolverlo.

En este orden de ideas, además de que el pensamiento complejo puede contribuir a resolver la crisis de los desechos a nivel global, el problema tal como ha sido tratado hasta ahora, se convierte en materia de análisis para la complejidad, porque por regla general los problemas vistos y abordados como lo han tratado desde la razón instrumental, dejan de lado una medición de impacto del problema planteado, en este caso el ecocidio que genera la disposición final inadecuada de los desechos sólidos.

Por ello, cuando se abordan estudios, que por cierto son escasos y carentes de contexto, se arriba a la falacia *ad reductio* y fetichista de considerar que solo a través del cumplimiento regulatorio que se realicen respecto a la edificación de los SDF, se logrará erradicar el problema del ecocidio que genera la disposición inadecuada de la basura que desechamos, afirmarlo, es solo abonar a un fetichismo jurídico que enriquece la falacia de la evasión de la responsabilidad y que propicia continuar en la senda de los paliativos o *paracetamoles* que en lugar de resolver el problema lo administran.

Dentro de las reflexiones anteriores cabe la posibilidad que desde un análisis dentro del parámetro de la complejidad se abra una posibilidad para comprender a fondo el problema de los desechos sólidos y sus consecuencias ecocidas, en México y en el mundo.

Y así puedan atenerse a los beneficios del pensamiento ecologizado desde el enfoque eco-social que propone Morín y donde la ecología en los términos que el autor propone, puede actuar como una ciencia interdisciplinaria que rompa con el paradigma de la simplificación fusionando diferentes disciplinas en la que incluso el derecho tiene cabida y siempre y cuando se presenten en una forma de conocimiento que tenga en cuenta la interdependencia entre aspectos culturales y biológicos.

Asimismo, se observa que con la interrelación de factores que Morín ayuda a reconocer en el pensamiento complejo, que el ecocidio es un sistema complejo en el que intervienen múltiples factores interrelacionados, desde la generación de residuos está relacionada con patrones de consumo y producción, así como con políticas públicas y sistemas de gestión y como la sobreproducción y sobreconsumo, característicos del capitalismo, contribuyen al problema del confinamiento de la basura.

En suma, atender las causas de fondo de la generación descomunal de los desechos a nivel micro y macro es una urgencia insoslayable no porque sea facultad de las instituciones gubernamentales atenderlas, quienes han demostrado una incapacidad para gestionar adecuadamente el tratamiento de los residuos sólidos, sino porque Ornelas (2015) señala nos encontramos en un momento histórico en el que la

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

denominada crisis civilizatoria pone en evidencia que las estructuras socioeconómicas y los límites ambientales sobrepasados para abordar los desafíos actuales tan solo son una pequeña manifestación de la dimensión real del problema que en este caso se manifiesta en el tratamiento y disposición final de los residuos, donde la falta de rellenos sanitarios controlados genera ecocidio.

Conclusiones

El problema de la inadecuada disposición final de RSU en México se asocia a una concepción del ecocidio y violencia ambiental, más allá de los términos jurídicos del derecho sistémico.

Los estudios que generalmente se realizan desde la perspectiva puramente del derecho ambiental, mismo que se inscribe dentro del derecho sistémico, no permite realizar una lectura con mayor profundidad y complejidad.

La violencia ambiental que genera el incumplimiento regulatorio, no solo atañe al ámbito técnico y regulatorio. Su abordaje debe revisar e incluir una perspectiva de pensamiento complejo.

Esto es así, porque en esencia el problema relacionado con la problemática ambiental tiene relación con generación de RSU que rebasa la capacidad de quienes están obligados a cumplir la ley ambiental para gestionar de manera adecuada los RSU en los SDF que se construyen para tal propósito.

Además, el origen del consumo conspicuo y desmedido que se asocia a la cultura del descarte y la caducidad planificada que promueve la economía de mercado produce un ciclo de degradación ambiental que se traduce en diversas afectaciones para la naturaleza que son características del ecocidio: pérdida de biodiversidad, contaminación de agua, suelo y aire, y afectación a la salud humana.

El problema del incumplimiento regulatorio de los SDF de RSU debe abrir nuevas líneas de investigación futuras que desde el pensamiento crítico y complejo establezcan precedentes para el tratamiento del tema que no solo incluya la perspectiva de la insuficiencia del marco jurídico sistémico y que se aleja de las preposiciones fetichistas de proponer endurecimientos sancionatorios para quienes no cumplen con la ley ambiental.

El problema estudiado es por naturaleza complejo y se requiere un giro de paradigma que principalmente se base en el pensamiento complejo.

Cuyo enfoque logra que se comprenda que existe una interdependencia entre los componentes de carácter social, económico, cultural y ambiental, y que en el caso particular guía la articulación de propuestas integrales que pueden ir desde lo técnico -jurídico hasta la adopción de una parámetro ético anti-antropocéntrico y refuerza la idea de que somos uno con la naturaleza en esa totalidad compleja que Valqui Cachi propone y que se amolda al enfoque epistemológico propuesto por Morín.

Replantear el caso de la escasa obediencia legal de los generadores de RSU y de los sujetos que el derecho sistémico obliga a apegarse a la norma ambiental en los SDF ya sugiere una apertura a otro paradigma desde el momento mismo en que se piensa como una posibilidad de enfoque crítico y complejo.

Se advierte entonces que el problema de la disposición final de los desechos en, es solo una pieza en el rompecabezas de la violencia ambiental y el ecocidio, por lo debemos empezar a analiza el problema desde el pensamiento crítico y complejo. Que algunos tratadistas del derecho como lo son Pinilla Rodríguez, comienzan a abrir la noción de una "epistemología compleja que permita las insuficiencias del conocimiento jurídico" (Pinilla-Rodríguez, Reinoso-Vásquez, & López- Merino, 2017).

De esta manera, lograríamos comprender que el ecocidio que conlleva la insuficiente capacidad de respetar la ley aplicable los SDF de RSU logra rescatar al derecho de sus propios reduccionismos e impulsa soluciones a este nivel de problemáticas que ya no pueden ser abordadas desde el fetichismo jurídico, de ahí que el pensamiento complejo brinde una oportunidad para proponer alternativas a la gestión de residuos al superar la simplificación y adoptando una visión interdisciplinaria.

Por último, urge promover soluciones complejas al problema expuesto, sobre todo porque en tiempos de violencia ambiental urge un reencuentro biométrico con ese entramado al que pertenecemos no solo la especie humana sino con "los demás seres vivos existentes en la naturaleza social y no social"(González Galván, 2024).

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Agradecimientos

Agradecimiento y apoyo financiero

A la Secretaria de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación por el sustento financiero que nos proporciona como doctorantes.

Al Dr. Camilo Valqui Cachi, por la aportación de las fuentes de información, pero sobre todo por aportarnos esa mirada holística e integradora para el tratamiento de los problemas epocales desde esa perspectiva crítica y compleja.

Citas bibliográficas

Acosta, A., & Martínez, E. (2017). La acumulación de desperdicios y el desperdicio de las riquezas: Una mirada desde los Derechos de la Naturaleza. En M. F. Solíz Torres (Coord.), *Ecología política de la basura. Pensando los residuos desde el Sur* (1ª ed.). Ediciones Abya-Yala. https://core.ac.uk/download/pdf/159773525.pdf

Araújo, G., & Rodríguez de Marque, E. (2020). El fetichismo de la mercancía en la sociedad de la obsolescencia planificada. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5(11), 146–154. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/obsolescencia-planificada

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida* (3ª ed.). Fondo de Cultura Económica. https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Modernidad-L%C3%ADquida-Bauman.pdf

García Bátiz, M. L. (2014). Gestión de residuos sólidos municipales en México: Un análisis comparativo. *Gestión Ambiental*, 28, 25–47. https://www.researchgate.net/publication/308516226

González Galván, J. A. (2024). *El método de la complejidad jurídica hacia una eco sociología del derecho*. Biblioteca Jurídica Virtual. http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/14768

Lima, L. (2024). Imperialismo de la basura: Por qué América Latina se ha convertido en 'el nuevo basurero' de Estados Unidos. *BBC News*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-59874573

Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/morin___introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Ornelas, R. (Coord.). (2015). Crisis civilizatoria y superación del capitalismo. *Problemas del Desarrollo*, 46(180). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362015000100013

Solíz T., M. F. (2017). ¿Por qué un ecologismo popular de la basura? En M. F. Solíz Torres (Coord.), *Ecología política de la basura. Pensando los residuos desde el Sur* (1ª ed.). Ediciones Abya-Yala. https://core.ac.uk/download/pdf/159773525.pdf

Solíz Torres, M. F. (2016). *Salud colectiva y ecología política: La basura en Ecuador*. Ediciones La Tierra, Universidad Andina Simón Bolívar. https://www.uasb.edu.ec/salud-y-ambiente/wp-content/uploads/sites/16/2021/04/Soliz-F-CON-042-Salud-colectiva.pdf

Valqui Cachi, C., & Rudas Murgas, C. R. (2021). Marx y las falacias de la economía verde. En R. Rodríguez Saldaña & J. G. Grimaldo Garza (Coords.), *La naturaleza con derechos*. Universidad Autónoma de Guerrero, Editora Laguna.

Valqui Cachi, C. (2024). Karl Marx en el siglo XXI: Crítica y alternativa a la fractura capitalista del metabolismo natural y humano. Documento presentado en el Seminario de Filosofía y Epistemología Jurídica, Doctorado en Derecho, Universidad Autónoma de Guerrero.

Valqui Cachi, C., Quintero Romero, D. M., Garza Grimaldo, J. G., Salgado Bautista, M. F., Reyes Martín, H. M., Salazar Adame, J., Guadarrama González, P., Claudio, I. E., Aguilar Martínez, J. L., García, R. A., Mayo Marín, Y., Castañeda Abanto, D., Aguilar Castañeda, D. C., & Cuba Julca, J. (2025). *La perspectiva crítica de la complejidad dialéctica en las ciencias y las humanidades del siglo XXI ante los problemas epocales*. https://philpapers.org/archive/FABLPC-4.pdf

Arizmendi, L. (2006). * La crisis ambiental mundializada en el siglo XXI y sus disyuntivas. Mundo Siglo XXI*,18–36. https://ru.dgb.unam.mx/items/73eb5abf-c567-4279-b8c4-735d8d120f64

Independent Expert Panel for the Legal Definition of Ecocide. (2021). *Definition of ecocide*. Stop Ecocide Foundation. https://es.stopecocide.earth/legal-definition

Pinilla-Rodríguez, D. E., Reinoso-Vásquez, H. R., & López-Merino, M. E. (2017). Complejidad, formación jurídica y transformación social: Algunas anotaciones. *Revista Jurídicas*, 14(1), 87–101. https://doi.org/10.17151/jurid.2017.14.1.7

Rodríguez Zoya, L. G., & Leónidas Aguirre, J. (2011). *Teorías de la complejidad y ciencias sociales: Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas*. Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 30(2), 147–166. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4130787

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). (2020). *Diagnóstico básico para la gestión integral de los residuos (Primera edición) *. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/555093/DiagnosticoBasicoGestionIntegralResiduosF.pdf.pdf

Información adicional

redalyc-journal-id: 7557

redalyc
UAEMEX

Disponible en:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=755783590005

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Erick Javier García Ocampo

Ecocidio y pensamiento complejo: la disposición final de residuos sólidos en México
Ecocide and complex thinking: the final disposal of solid waste in Mexico
Ecocídio e pensamento complexo: a destinação final de resíduos sólidos no México

Ciencia y filosofía
vol. 14, núm. 15, p. 74 - 83, 2025
Universidad Autónoma del Estado de México, México
lpatinop@uaemex.mx

ISSN: 2594-2204
ISSN-L: 2594-2204

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18038464

CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Artículo académico

El agua como mito de creación en la Relación de Ramón Pané

Water as a creation myth in Ramón Pané: Relación

A água como mito da criação no relato de Ramón Pané

*Jose Óscar Luna Tolentino
Universidad Autónoma de Guerrero, México
https://ror.org/054tbkd46
18522@uagro.mx
https://orcid.org/0000-0003-1524-2611

**Alejandra Abigail Rodríguez López
Universidad Autónoma de Guerrero, México
https://ror.org/054tbkd46
12444897@uagro.mx
https://orcid.org/0009-0009-0094-0207

Recepción: 01 Junio 2025
Revisado: 25 Septiembre 2025
Aprobación: 08 Diciembre 2025
Publicación: 27 Diciembre 2025

Acceso abierto diamante

RESUMEN

Fray Ramón Pané escribió el primer texto americano, la primera relación acerca de las nuevas tierras, en el segundo viaje de Cristóbal Colón, en la entonces llamada isla la Española, en Santo Domingo, hoy República Dominicana. Este cronista de indias viajó con el almirante, quien le encomendó documentar todo lo posible, su obra se intitula: *Relación acerca de las antigüedades de los indios* (1498). Al respecto, nos interesa analizar e interpretar los mitos de creación con respecto al vital líquido: el agua. Por ejemplo, uno de estos corresponde al gran diluvio universal y mediante la mitología podemos sondear y cavilar las referencias antropológicas, etnográficas y arqueológicas que se indican en la narración, pues al ser el primer escrito resulta imprescindible. El mito de origen narrado en la obra corresponde al rompimiento de una jícara que inunda el mundo y del que provenimos, *somos hijos del agua*. La teoría y metodología de trabajo a implementar será con base en la "lectura iconográfica" propuesta por el maestro Rubén Bonifaz Nuño, que se aplica a través de imágenes, símbolos que forman conjuntos a descifrar e interpretar; complementando, a través de una postura decolonial, enfocaremos y criticamos la explotación y destrucción de los recursos naturales y humanos. Al respecto, nos apoyamos de autores como José Martí y "Nuestra América", Edmundo O'Gorman y sus estudios de cronistas de indias occidentales, Juan Bosch con "el Caribe, frontera imperial", Germán Arciniegas con "Biografía del Caribe" y Eduardo Galeano con "La fiebre del oro, la fiebre de la plata". El propósito general de este trabajo consistirá en sembrar una semilla en el narratario, que genere conciencia, de lo primordial que es el agua para nosotros como seres humanos; inculcar, acaso, ese apego que debemos cultivar y procurar con *nuestra Madre Tierra*: protegerla, defenderla. ¿Qué hacer con un país que desecó un lago en el valle de Anáhuac para construir su metrópoli? ¿Qué postura asumir con un municipio como Chilpancingo que desapareció al río Huacapa, para hacer un canal de aguas sucias? ¿Qué acciones fácticas realizar por Acapulco, azotado por el huracán Otis? Resulta imperante la *cultura del respeto* y resguardo del vital líquido.

PALABRAS CLAVE: Madre tierra, Caribe, Guerrero, Chilpancingo, Acapulco.

ABSTRACT

Fray Ramón Pané wrote the first American text, the first account of the new lands, on Christopher Columbus's second voyage, to what was then called Hispaniola, in Santo Domingo, now the Dominican Republic. This chronicler of the Indies traveled with the admiral, who entrusted him with documenting as much as possible. His work is entitled: Account of the Antiquities of the Indians (1498). In this regard, I am interested in analyzing and interpreting creation myths related to the vital liquid: water. For example, one of these corresponds to the great universal flood, and through mythology, I can explore and ponder the anthropological, ethnographic, and archaeological references indicated in the narrative, since, as the first written text, it is essential. The origin myth narrated in the work corresponds to the breaking of a gourd that floods the world and from which we come; we are children of water. The theory and methodology to be implemented will be based on the "iconographic reading" proposed by the master Rubén Bonifaz Nuño, which is applied through images, symbols that form sets to be deciphered and interpreted. Complemented by a decolonial stance that focuses on and critiques the exploitation and destruction of natural and human resources, I rely on authors such as José Martí and "Our America," Edmundo O'Gorman and his studies of chroniclers of the West Indies, Juan Bosch with "The Caribbean, Imperial Frontier," Germán Arciniegas with "Biography of the Caribbean," and Eduardo Galeano with "Gold Rush, Silver Rush." The general purpose of this work will be

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

to plant a seed in the narrator, which generates awareness of how essential water is to us as human beings; to instill, perhaps, that attachment that we must cultivate and seek with our Mother Earth: to protect her, to defend her. What should be done with a country that drained a lake in the Anahuac Valley to build its metropolis? What position should be taken with a municipality like Chilpancingo that has removed the Huacapa River to create a sewage canal? What practical actions should be taken for Acapulco, devastated by Hurricane Otis? A culture of respect and protection of this vital liquid is imperative.

KEYWORDS: Mother Earth, Caribbean, Guerrero, Chilpancingo, Acapulco.

RESUMO

Frei Ramón Pané escreveu o primeiro texto americano, o primeiro relato do Novo Mundo, durante a segunda viagem de Cristóvão Colombo, na ilha então conhecida como Hispaniola, em Santo Domingo, atual República Dominicana. Este cronista das Índias viajou com o almirante, que lhe confiou a tarefa de documentar tudo o que fosse possível. Sua obra intitula-se: Relato das Antiguidades dos Índios (1498). Nesse sentido, interessa-nos analisar e interpretar os mitos de criação relacionados ao líquido vital: a água. Por exemplo, um desses mitos corresponde ao grande dilúvio universal, e através da mitologia podemos explorar e refletir sobre as referências antropológicas, etnográficas e arqueológicas indicadas na narrativa, já que, como primeiro relato escrito, é essencial. O mito de origem narrado na obra corresponde à abertura de uma cabaça que inunda o mundo, e da qual viemos; somos filhos da água. A teoria e a metodologia a serem implementadas baseiam-se na "leitura iconográfica" proposta pelo Professor Rubén Bonifaz Nuño, aplicada por meio de imagens e símbolos que formam conjuntos a serem decifrados e interpretados. Complementando essa abordagem, a partir de uma perspectiva decolonial, focaremos e criticaremos a exploração e a destruição dos recursos naturais e humanos. Nesse sentido, recorremos a autores como José Martí e "Nossa América", Edmundo O'Gorman e seus estudos sobre os cronistas das Índias Ocidentais, Juan Bosch com "O Caribe, Fronteira Imperial", Germán Arciniegas com "Biografia do Caribe" e Eduardo Galeano com "Febre do Ouro, Febre da Prata". O objetivo geral deste trabalho é plantar uma semente no leitor, gerando consciência sobre a importância da água para nós, seres humanos; incutir, talvez, o apego que devemos cultivar e nutrir com nossa Mãe Terra: protegê-la e defendê-la. O que fazer com um país que drenou um lago no Vale de Anáhuac para construir sua metrópole? Qual deve ser a posição em relação a um município como Chilpancingo, que desviou o rio Huacapa para criar um canal de esgoto? Que ações concretas devem ser tomadas para Acapulco, devastada pelo furacão Otis? Uma cultura de respeito e proteção a esse recurso vital é imprescindível.

PALAVRAS-CHAVE: Mãe Terra, Caribe, Guerrero, Chilpancingo, Acapulco.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Introducción

Estamos por finalizar el quinto año de la segunda década del siglo XXI, han pasado cuatro años de salir de la terrible Pandemia COVID 19 (virus SARS-CoV-2), como género humano no aprendimos lo suficiente de nuestros errores y de lo vulnerables que somos cuando explotamos, destruimos y faltamos el respeto a nuestra Madre Naturaleza. La pandemia fue un aviso, se vienen los tiempos difíciles del cambio climático y el calentamiento global, estamos en el inicio y ya empezamos a padecer temperaturas que se vuelven cada vez más extremosas. Estos fenómenos naturales evidencian la crisis en la que nos encontramos como Humanidad en esta época. Hay un viejo adagio: "si escupes al cielo, irremediablemente te caerá a la cara". El Ser humano, en esa falta de lógica y de responsabilidad, contamina su nicho ecológico, destruye su hogar; el agua (deseca ríos y lagunas, está devastando los mares), la tierra se sobre explota (minería, monocultivos, tala indiscriminada de árboles), el aire (polución de la industria automotriz, de las empresas transnacionales), etcétera. En una visión bipartita, el mundo se divide entre conservadores neoliberalistas globalizados contrapuestos a liberales con tendencias panteístas que practican la comunidad. Los primeros descartan el cambio climático y el calentamiento global, ya que son dueños de las industrias que contaminan y que generan los daños más severos. En contraparte, los científicos humanistas han advertido de todos los daños que estamos generando y han intentado ayudar al respecto:

> El individuo abstracto e indiferenciado es la piedra de toque del pensamiento conservador y de la ideología neoliberal. Según esta apreciación, las compulsiones del egoísmo y el interés personal, o más específicamente el cálculo racional de utilidad, es el móvil de la sociedad. (Márquez Covarrubias, 2013: 120)

La degradación ambiental avanza a la par de la precarización de la vida humana, el ser humano se reduce a un agente económico que busca maximizar beneficios sin considerar los costos sociales ni ambientales. Es una gran estulticia que se siga sin realizar nada relevante; somos un inmenso conglomerado que es un cáncer para la Naturaleza, la falta del vital líquido es la alarma del agorero que no se escucha: *se nos está acabando la vida*. James Lovelock, con su medular obra, *La venganza de la Tierra*, hacia la década del setenta del siglo pasado, nos alertó de todo esto, de la cosificación que se estaba realizando en todos los sentidos, son muy pocos los que saben e interactúan con la Naturaleza como un Ser vivo.[1]

> La noción de que, metafóricamente hablando, la Tierra está viva existía ya en la Antigüedad. Era habitual que dioses y diosas personificaran ciertos elementos de la naturaleza, desde el cielo hasta un manantial, y esa idea de la Tierra como un organismo vivo aparecía con regularidad en la filosofía griega. Mucho después, Leonardo da Vinci interpretó el cuerpo humano como un microcosmos de la Tierra y la Tierra como el macrocosmos del cuerpo humano. Él no sabía, cosa que nosotros sí sabemos ahora, que el cuerpo humano es a su vez un macrocosmos de los minúsculos elementos de la vida —bacterias, parásitos y virus— que a menudo están en guerra unos con otros y que en conjunto superan en número a las células de nuestro cuerpo. Giordano Bruno ardió en la hoguera hace sólo cuatrocientos años por defender que la Tierra estaba viva y que quizá otros planetas también lo estuvieran. El geólogo James Hutton describió en 1785 la Tierra como un sistema que se autorregulaba. T. H. Huxley manifestó en 1877 un punto de vista similar. Por su parte, Vladimir Ivanovich Vernadsky afirmó que la biosfera funcionaba como una fuerza geológica creadora de un desequilibrio dinámicoque a su vez impulsa la diversidad de la vida (Lovelock, 2007: 13-14).

Y esa cosificación del Ser humano y de la Naturaleza es el mayor bemol, el máximo yerro de la episteme humana: la relación sujeto-objeto. Sistema que pone a ciertos seres humanos en la cima, que explotan a su gusto y antojo a los otros, ya sean recursos naturales y/o humanos, ya que todo se reduce a derrama económica, a ganancia de capital, a acumulación de dinero: "El capital y el poder, representados por las grandes corporaciones multinacionales y el Estado despliegan una práctica estratégica que atenta sistemáticamente en contra de la mayoría de las clases sociales y del medio ambiente, a fin de garantizar la reproducción del sistema de valorización del capital y la preservación de las relaciones de dominación". (Márquez Covarrubias, 2013: 20)

Y en *Nuestra América* todo inició con la colonización de los extranjeros, se extrajeron al máximo los recursos referidos, y como acertadamente señaló el ingente José Martí, con respecto a nuestra condición de colonizados, debemos estar atentos siempre, a las nuevas formas de control y dominio, sobre todo, ante países imperialistas, como los Estados Unidos de

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Norteamérica: "El gobierno ha de nacer del país. El espíritu del gobierno ha de ser del país. La forma del gobierno ha de avenirse a la constitución propia del país. El gobierno no es más que el equilibrio de los elementos naturales del país" (Martí, 1978: 7). En ese siglo XIX, se crean las nuevas formas de colonización que prevalecieron todo el siglo siguiente y que perduran hasta ahora, éstas han sido las más dañinas, por el daño ambiental, baste referir las explotación de los mantos acuíferos en Chiapas por parte de Coca cola o el agua embotellada por parte de Nestlé.[2]

Empero, no todos los advenedizos han sido negativos o nocivos para nuestro continente, [3]personajes como Ramón Pané, que fue un fraile jerónimo de origen catalán, que se embarcó con Colón y arribó a la Española en 1494, se encargó de documentar las culturas del Caribe. En el tercer viaje del almirante, el religioso le da un avance de la encomienda que se le asignó y se presupone que en 1498, tal vez, le haya entregado la versión preliminar o definitiva de su texto. La importancia de esta obra, de este libro es tal, que: "fray Ramón fue también el primer misionero en aprender la lengua e indagar las creencias de un pueblo indígena, su *Relación* constituye la piedra angular de los estudios etnológicos en este hemisferio" (Arrom, 1988: 1). Y se entiende la relevancia de estos libros, de estos documentos que informan sobre ese periodo histórico, ya que los cronistas de indias son imprescindibles para comprender nuestra época, por todos los referentes históricos y socioculturales que nos han compartido en sus textos, que nos ayudan a comprender el devenir en que nos encontramos enmarcados por los procesos de colonización, control y dominio. Edmundo O'Gorman en su libro acerca de cuatro de estos humanistas letrados, nos menciona con respecto a Fernández de Oviedo: "La conquista de México y Perú son para él los episodios más importantes del desarrollo del plan providencial. El Nuevo Mundo es la fuente de inagotable riqueza que Dios pone al alcance del César para la ejecución de los divinos propósitos, cuya realidad histórica las Indias mismas atestiguan por el hecho de estar ya sujetas a la corona de España" (1972: 57).

Le correspondió a Ramón Pané ser el primer europeo que documentó los mitos de creación de las tierras americanas, como ocurre en múltiples regiones del mundo, provenimos del agua, de la Madre Tierra. En el estudio preliminar de la edición de Juan José Arrom, se hace mención: "Describió las ceremonias de los sacerdotes o behiques y las curaciones que éstos realizaban. Recogió los mitos que le contaron sobre el origen del sol y la luna, la creación del mar y los peces, la aparición del hombre en las islas y la domesticación y aprovechamiento de la yuca" (1988, pXII).

Aparato teórico-metodológico

El sustento teórico-metodológico del presente trabajo se sustenta principalmente de Rubén Bonifaz Nuño que con su propuesta de "lectura iconográfica", el autor de *Hombres y serpientes* (1989) permitirá enfocar y analizar estos mitos de creación, ya que posibilita la identificación y articulación de elementos simbólicos en un corpus cultural. El método a implementar es el siguiente: "De acuerdo a los procedimientos iconográficos, es preciso, primero, analizar las imágenes y definir sus rasgos particulares, luego según la persistencia de éstos en piezas diferentes, integrar con ellas conjuntos coherentes entre sí; por último, a fin de explicarlos, recurrir a un texto donde tal explicación pueda hacerse patente" (Bonifaz Nuño, 2005, p. 17). Esta metodología no se utiliza sólo con imágenes plásticas, sino que puede aplicarse con imágenes culturales; esto es, los elementos simbólicos que se encuentran en las narraciones recopiladas por Pané, pueden ser analizadas desde una perspectiva iconográfica, dado que a través de los mitos surgen representaciones que al ser producidas en el lenguaje, crea y organiza entramados simbólicos que condensa un imaginario social. Así podemos inferir, que en el texto de Pané no solo se narra algo, sino que se escenifican los rituales y la relación con lo sagrado dentro de la cosmovisión taína. Por ejemplo, el mito de la calabaza, cuya ruptura da lugar al mar, es decir, que se muestra en escena y se simboliza la creación.

Complementando esta propuesta, realizaremos una crítica humanística con base en una postura decolonial, además de los autores ya citados líneas arriba (James Lovelock, José Martí, Edmundo O'Gorman), retomamos a grandes latinoamericanistas como Eduardo Galeano, con *Las venas abiertas*, a Germán Arciniegas, con *Biografía del Caribe* y Juan Bosch, con *De Cristobal Colón a Fidel Castro*. Con respecto al eje rector de análisis,

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

menciona el gran maestro veracruzano: "Destruida, hasta donde pudo serlo, por los invasores hispanos; [...] ha dejado, con todo eso, un conjunto de objetos donde, de manera evidente para ellos, celada para nosotros, han plasmado su concepción del hombre y del mundo, aquella que ha sido fuente del sentido esencial de su cultura misma". (Bonifaz Nuño, 2005: 122). Esta teoría y metodología propone que busquemos a partir del quincunce (los cinco puntos de conformación, de orden y sistema del mundo, del universo).[4] Al enfocar los símbolos, las imágenes, los rasgos distintivos que prevalezcan en los textos, en las narrativas, se generan conjuntos coherentes que nos permitan explicar, analizar y sondear a las culturas prehispánicas, precolombinas que fueron casi destruidas en su totalidad. La colonización no solo implica un proceso de dominación territorial, sino además un sistema epistémico que quitó voz, deslegitimado a los sistemas de conocimientos indígenas al considerarlos supersticiones o irracionalidad: "los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales" (Quijano, 2014: 780). Por ello, es importante que las narraciones que provienen de los mitos se aborden como conocimientos legítimos que articulan la experiencia, el territorio y lo sagrado, con el objetivo de recuperar la riqueza simbólica de las imágenes y representaciones, en contra de categorías occidentales. Por ejemplo, el mito de la calabaza como mito de creación se contrapone abiertamente al racionalismo colonial, el cual despojó a esos relatos de su alcance ontológico y filosófico.

A continuación, en el primer apartado, vamos a reconstruir e interpretar los mitos de creación que documentó Ramón Pané y analizar su importancia cultural con respecto a los problemas ambientales que padecemos. Posteriormente, en el segundo apartado, sondear a través de tres periodos históricos cómo han saqueado y sean apropiado los extranjeros de todos los recursos, lo que nos hará comprender cómo se ha realizado la destrucción de la Naturaleza y sus habitantes en nuestro continente.

Rito y mito: la fuente de origen

> Oh vayan, establézcanse en lamontaña de Poyauhtlan,con las sonajas de niebla,desde el Tlalocan[el reino del dios de la lluvia] elagua ha sido traída.Fuente: Antiguos cantares mexicanos

Como se sabe, los mitos son relatos antiquísimos que figuran en todas las civilizaciones, en los diversos pueblos del orbe: "Mitos son, pues, los relatos donde se cuentan las diversas irrupciones de lo sagrado en el mundo, irrupciones que provocan la aparición del Cosmos o de ciertas realidades primordiales del mismo: la vida vegetal o humana. En los mitos cosmogónicos de creación del mundo, del hombre, o los de la fecundidad de la tierra" (Estébanez, 1996: 681). El mito surge del rito, se complementan: "No se puede cumplir un ritual si no se conoce el «origen», es decir, el mito que cuenta, cómo ha sido efectuado la primera vez" (Eliade, 1978: 23).

El rito es la praxis, el recrear ese instante sagrado, ese espacio tiempo divino de creación que se vive y se siente, por eso es medular practicarlo constantemente, en su etimología: "La palabra rito viene del latín *ritus*, el cual se refería a las ceremonias religiosas. La idea del rito es que se tiene que realizar en cierto orden". Empero, qué ocurre cuando ya no se *vive* el rito, cuando se deja de *recrear* esa cosmogonía y se disocia el rito del mito; entonces, sólo prevalece la *abstracción* del hecho, del ritual y sólo queda el mito como un suceso *pasado* en lo inmemorial. Esa es la dicotomía que nos interesa sondear en este trabajo, por qué se perdió la práctica de lo sagrado, en que se rendía culto a las fuerzas de la naturaleza como entelequias, como seres poderosos, capaces de destruir y aniquilar a los seres humanos. Mircea Eliade (1978) destaca que "la función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas" (p. 20), y que además, "describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de los «sobrenatural») en el Mundo. Es esta irrupción de los sagrado la que *fundamenta* realmente el Mundo y la que me hace tal como es hoy en día" (p.12-13). Así el mito funciona como una forma de significar la realidad, así como otorgaba un sentido a las actividades humanas. En la génesis de los pueblos originarios del continente americano aún se conservan ciertos registros (códices de piel de venado, murales, esculturas, dinteles que se

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

conservan en las ciudades sagradas, nombradas zonas arqueológicas) en estas piezas se puede apreciar esos cultos a las fuerzas de la Naturaleza, en nuestro caso, nos interesa hacer hincapié al culto del Agua.

Ramón Pané, en su *Relación* le dio prioridad a toda esta información cosmogónica, de origen de los habitantes de estas islas del Caribe, recordemos que se encontraba en la Española, lo que hoy conocemos como Haíti y República Dominicana, el fraile menciona al respecto en el capítulo IX, intitulado: "Cómo dicen que fue hecho el mar".

> Hubo un hombre llamado Yaya, del que no saben el nombre;" y su hijo se llamaba Yayael, que quiere decir hijo de Yaya. El cual Yayael, queriendo matar a su padre, éste lo desterró, y así estuvo desterrado cuatro meses; y después su padre lo mató, y puso los huesos en una calabaza," y la colgó del techo de su casa, donde estuvo colgada algún tiempo." Sucedió que un día, con deseo de ver a su hijo, Yaya dijo a su mujer: "Quiero ver a nuestro hijo Yayael". Y ella se alegró, y bajando la calabaza, la volcó para ver los huesos de su hijo. De la cual salieron muchos peces grandes y chicos. De donde, viendo que aquellos huesos se habían transformado en peces, resolvieron comerlos (Pané, 1988: 28).

Esta referencia es muy significativa porque tiene que ver con ese origen mítico que coincide con las culturas mesoamericanas, como la maya y la náhuatl, y en términos generales, con el gran diluvio universal. En el caso de los mayas peninsulares yucatecos, como nos relata Ermilo Abreu Gómez, en su ingente obra *Canek* (1940), podemos apreciar estas similitudes en las narrativas del génesis: "Has de saber que Giaia tuvo un hijo malo llamado Giaial. Giaial quiso matar a su padre. Los dioses antiguos hablaron al oído de Giaia y le dijeron palabras de venganza. Giaia entonces mató a su hijo Giaial; tomó su cuerpo, lo despedazó y lo guardó dentro de una calabaza, la cual depositó en la falda de un cerro" (2008: 22). Como ocurre en la trama de los tainos o caribes, al igual que con los mayas yucatecos, la madre extraña demasiado a su hijo y procura buscarlo, hasta que finalmente la calabaza se rompe e inunda al mundo. Es relevante enfocar estas similitudes, ya que a pesar de que supuestamente no tendrían correspondencias los antillanos con los yucatecos, vemos que sí, y no es fortuito, ya que es muy probable que en tiempos muy remotos estas zonas estuvieran conectadas y por ello que sean muy parecidos y la narrativa mítica casi idénticas. Por ejemplo, en el capítulo X, intitulado: "Cómo los cuatro hijos gemelos de Itiba Cahubaba, que murió de parto, fueron juntos a coger la calabaza de Yaya, donde estaba su hijo Yayael, que se había transformado en peces, y ninguno se atrevió a cogerla, excepto Deminán Caracaracol, que la descolgó, y todos se hartaron de peces". (Pané, 1988: 29). Estos cuatro hermanos son los bacabes o tlaloques, los que sostienen el mundo, como lo ilustra Mediz Bolio en su magistral obra publicada en 1922, *La tierra del faisán y el venado*: "Cuatro gigantes, uno a cada viento, sostienen el cielo con sus grandes brazos. Estos son los que se llaman cuatro bacabes, que se oye nombrar. [...] los cuatro bacabes disputan entre sí por el gobierno de los días que sobran cada cuatro años. Y según El que manda, así los días son malos y de muerte y sequía, o son buenos y de vida y abundancia" (Mediz Bolio, 2008: 21). En el caso de la cultura del centro de México, del valle de Anáhuac, la correspondencia directa es con uno de los soles de la cosmogonía de los antiguos mexicanos y que se puede apreciar en el Calendario azteca y que Bernardino de Sahagún refirió en su ingente obra acerca de los mexicas:

> Este dios llamado Tlaloctlamacazqui, era el dios de las lluvias: decían que él daba las lluvias para que regasen la tierra, mediante la cual lluvia se criaban todas la yerbas, árboles y frutos y mantenimientos: también decían que él mandaba el granizo y los relámpagos, y rayos y las tempestades del agua y los peligros de los ríos y de la mar. En llamarse Tlaloctlamacazqui quiere decir, que es dios que habita en el Paraíso terrenal, y que da a los hombres los mantenimientos necesarios para la vida corporal: los servicios que se le hacían, están referidos en el libro de las fiestas de los dioses (Sahagún, 1829: 3).

Como sabemos, los rituales dedicados a Tláloc han perdurado hasta nuestros días, en otras formas, en la hibridación, en el mestizaje religioso y cultural. El estado de Guerrero es rico en estos manifestaciones tardías; baste referir por ejemplo, los rituales, las danzas que se realizan en Zitlala (pelea de tigres) o en la zona centro (Chichihualco, Chilpancingo) con los tlacololeros. El tecuani o jaguar es la representación de la deidad de la lluvia. En el primer caso, a mayor cantidad de sangre vertida en el ritual, así se cree que será la abundancia de lluvia; en el segundo caso, también es una petición de lluvia y los chicotazos son los truenos de Tláloc: "las distintas variantes de danza en las que tiene presencia el felino, a saber tecuanes, tlacololeros, lobitos y pelea de tigres, constituyen campos semánticos de significación

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

relacionados con la propiciación de la lluvia" (Atilano Flores, 2021: 20).

En estas expresiones de rituales, además de pedir la lluvia, revelan la permanencia del sentido de lo sagrado ligado al agua como como fuente de vida, lo sagrado puede manifestarse en elementos de la naturaleza, en este caso en el agua:

> Para determinados seres humanos, lo sagrado pueda manifestarse en las piedras o en los árboles. Pues, como se verá en seguida, no se trata de la veneración de una piedra o de un árbol por *si mismos*. La piedra sagrada, el árbol sagrado no son adorados en cuanto tales; lo son precisamente por el hecho de ser *hierofanías* [acto de esa manifestación de lo sagrado], por el hecho de «mostrar» algo que ya no es ni piedra ni árbol, sino lo *sagrado*, lo *ganz andere*. (Eliade, 1981: 11)

De esta forma, los rituales y sus relatos míticos conservan la raíz simbólica del agua como fuente de creación. Retomando la Relación de Pané, en el Capítulo XI, en la progresión del mito de creación, refiere que: "Entonces sus hermanos le miraron la espalda, y vieron que la tenía muy hinchada; y creció tanto aquella hinchazón, que estuvo a punto de morir. Entonces procuraron cortarla, y no pudieron; y tomando un hacha de piedra se la abrieron, y salió una tortuga viva, hembra; y así le fabricaron su casa y criaron la tortuga." (Pané, 1988: 30). En este lenguaje figurado y metafórico, se entiende que a partir del agua surge todo y la tortuga es la representación de las cuevas sagradas, de las que se presupone también pudieron emergen no sólo los seres humanos, sino que también:

> [...] el Sol y la Luna salieron de una cueva, que está en el país de un cacique llamado Mautiatihuel, la cual cueva se llama Iguanaboína, y ellos la tienen en mucha estimación, y la tienen toda pintada a su modo, sin figura alguna, con muchos follajes y otras cosas semejantes. Y en dicha cueva había dos cemíes, hechos de piedra, pequeños, el tamaño de medio brazo, con las manos atadas, y parecía que sudaban. Los cuales cemíes estimaban mucho; y cuando no llovía, dicen que entraban allí a visitarlos y en seguida llovía. Y de dichos cemíes, al uno le llamaban Boínayel y al otro Márohu (Pané, 1988: 31).

Como podemos comprender, toda esta riqueza se perdió en el Caribe, los rituales acabaron con el genocidio de los pobladores y así fue el sistema que implementaron los conquistadores, destruir e imponer su cultura a más no poder. En ese proceso de colonización no debían permitir que prevalecieran estas prácticas que tacharon de idolátricas, por lo que se encargaron de suprimirlas y erradicarlas mediante la Santa Inquisición y sus agentes que realizaron infinidad de procesos y autos de fe: "Mythos terminó por significar «todo lo que no puede existir en la realidad». Por su parte el judeocristianismo relegaba al dominio de «mentira» y de la «ilusión» todo aquello que no estaba justificado declarado válido por uno de los Testamentos" (Eliade, 1978: 8). Baste referir un par de casos ominosos, 1) el realizado por fray Diego de Landa, en Maní, con la cultura maya, en que no sólo calcinó códices sagrados, sino que quemó vivos a sabios mayas acusados de herejes, 2) todas las referencias de nahualismo o chamanismo tachadas de brujería y satanismo que dejó fray Hernando Ruiz de Alarcón, en su *Tratado de supersticiones*, en estas tierras del sureste mexicano (entre los pueblos se encuentran Iguala, Chilpancingo, Acapulco, Chilapa, Tlapa, etcétera). Redondeando este apartado, es fundamental no sólo recrear los mitos de maneral textual, sino que deben crearse monumentos, parques, museos o espacios significativos que simbolicen y recreen estas génesis, el ejemplo emblemático es la fuente del Museo Nacional de Antropología e Historia de la ciudad de México (Imagen 1), en ella podemos apreciar, la gran ceiba sagrada que junto al cuadrángulo que representa a los cuatro tlaloques o bacabes, que sostienen al mundo, junto al árbol de la vida, de la que mana agua. Como en la siguiente imagen que corresponde al pilar central del Museo de Antropología e Historia de la Cdmex.



Ceiba sagrada o árbol de la vida

Materialismo: Detritus

> Para ellos, nuestras historias son mitos,Nuestras doctrinas son leyendas,Nuestra ciencia es magia,Nuestras creencias supersticiones,Nuestro arte es artesanía.Fuente: Subcomandante Marcos

A lo largo de toda la Colonia, los extranjeros realizaron epistemicidios en casi todos los lugares en que fundaron sus ayuntamientos, erradicando los sistemas de creencia, principalmente, imponiendo su Religión, Filosofía, Economía, y de manera general, su cultura. Los rituales que realizaban los originarios fueron prohibidos y erradicados casi en su totalidad, lo que ha llegado a nuestros días son sólo sustratos de esas profundas raíces que no se han muerto por completo: "Las sociedades aisladas, atadas al sueño dentro de un horizonte mitológico, no existen más que como regiones de explotación. Y dentro de las mismas sociedades progresistas, todos los últimos vestigios de la antigua herencia humana de ritual, moralidad y arte están en plena decadencia" (Campell, 1949: 212). Por todo ese basamento, en la actualidad continúa prevaleciendo esa visión eurocentrada, una forma de razonar que mediante la fórmula sujeto-objeto: cosifica casi todo. Los sujetos pensantes no humanistas, pueden imponerse a los sujetos (también humanos) y no sólo eso, pueden manipular y controlar a la tierra, al planeta que también puede ser una cosa de provecho, un objeto que deje derramas económicas. En esa cosificación, las fuerzas de la naturaleza no son seres vivos y por esta razón no se respetan y mucho menos se les debe de rendir culto. Cuando Nietzsche (1933) planteó que "Cuando los dioses mueren, mueren de muchas clases de muerte" (p. 206), nos lleva a la reflexión que su muerte está en el fin del rito y el mito, cuando los sujetos dejan de creer en su fuerza y su papel de ordenar el mundo, mueren cuando a través de la colonización y el mestizaje se transforman en símbolos y significados distintos o son desplazados por otras creencias, mueren cuando lo sagrado deja de irrumpir en la vida cotidiana y el mundo ya no se percibe atravesado por fuerzas sobrenaturales.

Esto quiere decir que el proceso de secularización, el Ser humano en sus abstracciones ha materializado a la Natura y se ha dedicado a explotarla, a sacarle provecho y el proceso es de siglos, el comienzo en América fue el siglo XVI. A continuación, refiero de manera general, tres momentos significativos, con respecto a esas colonizaciones o nuevas formas de opresión y dominio. En el primer caso, el maestro dominicano Juan Bosch, en su magna obra, *De Cristobal Colón a Fidel Castro* (1970), sintetiza ese cruento proceso de genocidio en las islas del Caribe:

> La conquista del Caribe por parte de los muchos imperios que han caído sobre él causó la casi total desaparición de los indígenas en la región y la desaparición total de ellos en las islas, y causó, desde luego, las naturales sublevaciones de unos pueblos que se negaban a ser esclavizados y exterminados en sus propias tierras por extraños que habían llegado de países lejanos y desconocidos. Esa conquista provocó la llegada a la fuerza y la subsiguiente expansión demográfica de los negros africanos, conducidos la Caribe en condición de esclavos, y originó sus terribles y justas rebeliones, que produjeron inmensas pérdidas de vidas y de bienes (Bosch, 2009: 62).

Con esta cita podemos asimilar porque esos cultos, esos rituales que Ramón Pané nos presenta como mitos, desaparecieron por completo; y posteriormente, paradójicamente para los colonizadores, los africanos esclavos que exportaron para poblar, y sobre todo, explotar en estas tierras, también rendían culto a las fuerzas de la Naturaleza. Los afroamericanos, múltiples y diversos, con sus sistemas de creencias como el yoruba, fueron echando raíces en el continente, sobre todo en zonas portuarias.[5] Los esclavos africanos llegaron de todas las partes y regiones de África, principalmente: Congo, Angola, la Nación Bantú, los lucumí o yorubas (Nigeria), los carabalí de los actuales Camerún, Gabón, parte de Nigeria los arará, de Benín.

En el segundo caso, ya el siglo XVII, con los ingenios azucareros y la exportación de las riquezas que eran llevadas de América a Europa, Germán Arciniegas, en su revelador libro, *Biografía del Caribe* (1945), sintetiza magistralmente como los franceses, y en especial, los ingleses disputaron los nuevos territorios a los españoles. Si no se podía de maneral legal, por la bula papal de Alejandro VI, de la casa española Borgia, sería de manera ilegal, la pugna por los recursos humanos y naturales tuvo un momento en suma álgido. La triangulación era exportar negros del África al continente americano, estos eran vendidos por productos de estas tierras, las especias eran comercializadas en la isla británica:

> El nombre con que la historia designa a los corsarios y piratas de la reina es muy expresivo: son los perros del mar. De ellos está poblado el condado de Devon. Allí está la patria de los Hawkins, de los Drake. Allí se ha aprendido a odiar a los españoles de Felipe II, y se han

> formado quienes van al África, al Brasil, a Norteamérica, al Caribe. El más rico de Plymouth, William Hawkins, enseñó el camino. John, su hijo, sigue sus huellas y eclipsa sus glorias. En las crónicas de España se le conoce como el pirata Juan de Achines. Pero llamarle pirata es una exageración. Su verdadera profesión es la de contrabandista, negocio en el cual le acompaña la crema de la sociedad de Londres. El pirata es algo más serio: el pirata será sir Francis Drake (Arciniegas, 2016: 221).

Se entiende entonces, que las formas de saqueo de los recursos naturales y/o humanos pueden ser de manera legal, pero es mucho mejor que sean en la ilegalidad, en el cohecho, en la corrupción. Al respecto, en el tercer caso a enfatizar, los gobiernos subyugados por los imperialistas han otorgado concesiones para explotar los bosques, los minerales, los mantos acuíferos, etcétera. Al respecto, Eduardo Galeano, en la ingente obra, *Las venas abiertas de América Latina* (1971), enfoca los abusos comunes en el siglo XX, por parte del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

> De acuerdo con los términos de este breve pero jugoso *Manifiesto capitalista*, la ley de la selva es el código que naturalmente rige la vida humana y la injusticia no existe, puesto que lo que conocemos por injusticia no es más que la expresión de la cruel armonía del universo: los países pobres son pobres porque... son pobres; el destino está escrito en los astros y sólo nacemos para cumplirlo: unos, condenados a obedecer; otros, señalados para mandar. *Unos poniendo el cuello y otros poniendo la soga*. (Galeano, 2004: 285)

Estos tres periodos históricos enfocados en el devenir de América Latina son representativos, para comprender cómo se fueron destruyendo las culturas originarias de nuestro continente, los rituales desaparecieron casi en su totalidad y nos quedaron algunos mitos que rememoran ese pasado perdido. Los extranjeros al imponerse se han adueñado y explotado a su gusto y antojo de los recursos humanos y naturales, como hemos enfatizado. Ahora podemos entender por qué continúan esos abusos y la lucha por esos recursos proseguirá hasta que se agoten, hasta que el ser humano se autodestruya en este Mundo, en este nicho ecológico que es su hogar.

Sin pretender ser maniqueísta o apocalíptico, la panorámica que se vislumbra no es alentadora, sin embargo, en ese afán de integración, una posible salida se anida en nuestros infantes, a ellos debemos inculcar el amor y apego con nuestra Madre Naturaleza (Tonantzin, Pachamama, Gaia), rendirle culto mediante el respeto, a través del cuidado y resguardo del Agua, de la Tierra, del Viento… Tal vez aún estemos a tiempo de contra ponernos a esos que cosifican y buscan sólo la derrama económica. En pleno siglo XXI, urge y demandamos un decreto mundial de los derechos de la Naturaleza, como se remarcó en este foro internacional, a través de la Cátedra Carlos Marx. Debemos unir fuerzas y realizar al menos ese intento de proponer, gestionar o concretar esos espacios referidos, como museos, esculturas o parques temáticos que coadyuven a generar esa conciencia y/o pertenencia con la Tierra, con el Agua. Al desplazar el enfoque europeo y devolver la capacidad de creación y explicación propuestas por las diversas cosmovisiones, apuntamos a reconocer que sus mitos no son vestigios de una cultura callada, sino expresiones de memoria viva que siguen uniendo identidades, territorios y prácticas en el Caribe.

El mito guarda memoria sagrada, nos recuerda que el mundo existe porque los dioses lo crearon y significaron. En cada acto cotidiano el arado que abre la tierra, la lluvia que da fertilidad, la cosecha que se recoge no es sino la repetición de aquellos actos iniciales, es decir, que marcaron la vida y condición humana. Por tanto, el mito otorga legitimidad y sentido, lo humano no surge del azar, sino una participación en lo sagrado:

> Los mitos relatan no sólo el origen del Mundo, de los animales, de las plantas y del hombre, sino también todos los acontecimientos primordiales a consecuencia de los cuales el hombre ha llegado ser lo que es hoy, es decir, un ser mortal, sexuado, organizado en sociedad, obligado a trabajar para vivir, y que trabaja según ciertas reglas. Si el Mundo *existe*, si el hombre *existe*, es porque los Seres Sobrenaturales han desplegado una actividad creadora en los «comienzos». (Eliade, 1978: 17)

Ahora bien, los mitos nos recuerdan la sacralidad de los orígenes y advierte sobre la fragilidad de nuestro existir, pues los dioses significaron los elementos de la naturaleza y a los animales como compañeros de vida y no como objetos de dominio. Los seres humanos han olvidado el carácter sagrado de la naturaleza y al hacerlo rompe con los mitos fundadores que daban orden al caos, sin darse cuenta de que al negar el sentido sagrado también niega su destino ¿Qué pasará con los frágiles seres humanos que desafían la fuerza de la naturaleza que le rodea?

Conclusiones

Con base en el mito referido por Ramón Pané y su correspondencia con la génesis de los mayas yucatecos y los mexicas del centro de México, es nítida la trascendencia de los ritos, del culto, de las ceremonias que practicaban los antiguos habitantes de América y que debemos recuperar, en la medida de lo posible. La contradicción evidente es que estos pueblos fueron considerados arcaicos, irracionales e incivilizados por los europeos, y los colonizadores no entendieron lo primordial que es guardar respeto por la madre Naturaleza. Los originarios de estas tierras consideraban, en ese Nosotros, que todo tiene vida: el viento, el fuego o el agua son lo sagrado, lo divino. Rendir culto es procurar la armonía y no provocar la ira de estas fuerzas inmensas. El proceso de secularización coadyuvó a desacralizar y la cosificación ha englobado al Mundo, como hemos enfatizado con la explotación irracional de los recursos humanos y la devastación de los recursos naturales. Otro de los detonantes fue la revolución industrial, las trasnacionales neoliberalistas no respetan absolutamente nada, con tal de lucrar, de obtener cuantiosas derramas económicas. Lo padecimos en la pandemia, la empresas transnacionales no cambiaron su modus operandi y su ingente maquinaria de producción prosiguió y seguimos entrampados en ese proceso de consumismo desacerbado que nos está encaminando al colapso, a la inminente extinción de la vida en nuestro planeta.

Al respecto, enfocando el caso particular del huracán Otis, en Acapulco, Guerrero, México, ocurrido hace dos años (25 de octubre), llama mucho la atención que a pesar de los protocolos de seguridad por parte de los gobiernos, instituciones o medios de comunicación (por ejemplo, la UAGro, ese día suspendió clases), el grueso de la población de esta ciudad portuaria no practicó una cultura de la prevención. El sentido común, la lógica te indica que debes cuidarte, resguardarte ante un huracán, aunque sea de categoría menor, situación que no sucedió y ya sabemos las consecuencias. La estulticia se dio con los hoteleros que hicieron caso omiso y son responsables de los turistas que perdieron la vida, por no realizar los protocolos de protección, no quisieron cancelar, tener pérdidas económicas (son los que mayor daño causan a la bahía al verter sus aguas negras a la Mar). Este fenómeno de la Naturaleza debe tenerse muy presente, porque es muy probable que se repita en otros puntos del ingente océano Pacífico. Es muy importante inculcar el respeto ante la gran fuerza de los vientos, que genera un huracán, estar al pendiente si alcanza la máxima categoría, como fue el caso. Que se mejoren los protocolos de seguridad y se inculque una cultura de la prevención.

Suena descabellado, pero sería bueno retomar estos mitos de creación y rememorar que provenimos del agua y agua somos, y dado el caso, rendir culto no contaminando, protegiendo, cuidando a la Mar, a los ríos (revivir al Huacapa en Chilpancingo), las lagunas. El ejemplo es Monterrey con Santa Lucía, un río artificial en esta zona desértica que da vida en lo agreste. Tenemos la responsabilidad y el compromiso de cuidar al estado de Guerrero, al hermoso puerto de Acapulco, a Ixtapa Zihuatanejo, a todo nuestro México, a la Madre Tierra, en general. La conciencia que debemos general que se convierta en un eco que vibre en nuestra memoria es: ¡Basta de ensuciar, de destruir, de matar nuestro nicho ecológico!

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Bibliografía

Abreu Gómez, Ermilo (2008). *Canek*. México: Compañía Editorial de la Península.

Arciniegas, Germán (2016). *Biografía del Caribe*. Colombia: Biblioteca Básica de Cultura Colombiana.

Atilano Flores, Juan José. *La domesticación Del Jaguar. Aproximación Al Cambio ontológico Desde La Danza De Tecuan.* Antropología Americana, vol. 6, n.° 12. México. Consultado el 18 de agosto del 2025. https://www.revistasipgh.org/index.php/anam/article/view/762.

Bonifaz Nuño, Rubén (2005). "Lectura iconográfica", en *Aproximaciones. Lecturas del texto*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Bosch, Juan (2009). *De Cristóbal Colón a Fidel Castro*. El Caribe frontera imperial. México: Miguel Ángel Porrúa / H. Cámara de Diputados, LX Legislatura / Embajada de la República Dominicana en México.

Comisión de la Cuenca (2016). Consultado el 13 de diciembre de 2023. https://comisiondelacuenca.mx/nestle-apropiacion-privada-agua-del-volcan-iztaccihuatl-mexico/

Campbell, Joseph. (1949). *El héroe de las mil caras* (J. Hernández, Trad.). Fondo De Cultura Económica.

Eliade, Mircea (1978). *Mito y realidad* (L. Gil, Trad.). Ediciones Guadarrama.

Eliade, Mircea (1981). *Lo sagrado y lo profano* (L. Gil, Trad.). Ediciones Guadarrama.

Estébanez Calderón, Demetrio (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.

Galeano, Eduardo (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.

Hughes, Jonathan & Scholey, Keith & Fothergill, Alastair (2020). *David Attenborough: Una vida en nuestro planeta*. Reino Unido: David Attenborough.

Lenkersdorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Lovelock, James (2007). *La venganza de la Tierra*. Barcelona: Editorial Planeta.

Márquez Covarrubias, Humberto (2013)."Malestar en la cultura: hegemonía neoliberal, indignación y cambio social", en Delgado, Raúl y Márquez, Humberto (coords.) *El laberinto de la cultura neoliberal,* Miguel Ángel Porrúa Editor, Ciudad de México, pp. 113-144

Martí, José (1978). "Nuestra América", en *Latinoamérica 7*. México: UNAM.

Mediz Bolio, Antonio (2008). *La tierra del faisán y el venado*. México: Dante editorial.

Merle, Marcel & Mesa, Roberto (1972). *El anticolonialismo europeo. Desde Las Casas a Marx*. Madrid: Editorial Alianza.

O'Gorman, Edmundo (1972). *Cuatro historiadores de Indias*. México: CONACULTA.

Pané, Ramón (1988). *Relación acerca de las antigüedades de los indios*. México: Siglo XXI.

Redacción *El Salto* (2017). Consultado el 10 de diciembre de 2023. https://www.elsaltodiario.com/mexico/mexico-chiapas-acuiferos

Nietzsche, Federico (1933). *Así habló Zaratustra.* Lima: Biblioteca Arcilla.

Quijano, Aníbal. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano (Ed.), *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder* (pp. 777–832). CLACSO.

Arrom, Juan José (1988). "Estudio preliminar", en Relación acerca de las antigüedades de los indios. México: Siglo XXI.

Sahagún, Bernardino (1829). Historia general de la cosas de la Nueva España. México: Editorial Porrúa.

Notas

[1] En el documental: *David Attenborough: Una vida en nuestro planeta*. Se comparten las siguientes cifras que son terribles para nosotros como humanidad y que nos pone en el pórtico del fin de nuestra especie, veamos estos datos contundentes que ocurrieron entre 1937 y 2020: A) La población mundial pasó de 2.3 mil millones a 7.8 mil millones. B) Las partes por millón de carbono en la atmósfera de 280 a 415. C) Las reservas naturales de 66% a

35% en 2020. Estas predicciones no son solamente alarmantes, sino dantescas. Sin pandemia de por medio, si no detenemos el desenfrenado consumismo en que estamos insertos, las condiciones de vida en el mundo en los próximos 10 años, 20 años o 50 años, serán cada vez más inapropiadas, estaremos en el proceso de extinción.

2

En la publicación *El Salto*, se enfatiza que: "la periodista Martha Pskowski ha publicado en la web estadounidense *Truth Out* un extenso reportaje sobre la planta que Coca Cola tiene entre las localidades chiapanecas de San Felipe y San Cristóbal. La instalación consume más de un millón de litros de agua al día, lo que está teniendo consecuencias sobre el abastecimiento de la población". Con respecto a Nestlé, en el portal *Comisión de la Cuenca*, se ha denunciado que: "En 2007, el consorcio obtuvo del gobierno federal una nueva concesión en la comunidad de Santa Cruz Otlatla del municipio de Tlahuapan, donde radica la planta de Nestlé, para incrementar la extracción de agua del acuífero. Con la nueva concesión, de acuerdo con una interpretación micro hidrológica del especialista César Solís Gómez, basado en los datos oficiales del Registro Público de Derechos de Agua (Repda), se infiere que sólo con este último manantial de un volumen de 500 mil metros cúbicos al año, se pudieran regar alrededor de diez mil hectáreas o abastecer de agua potable a diez mil habitantes, una cuarta parte de la población total del municipio de Tlahuapan.

3

Ramón Pané forma parte de una gran lista de grandes humanistas que intentaron comprender y resguardar la cultura que documentaron en sus obras, a este personaje se suman, sólo por referir a los más reconocidos defensores de lo americano como fueron: Fray Bartolomé de las Casas, fray Toribio de Benavente "Motolinía", fray Pedro de Gante o fray Andrés de Olmos. Véase, *El anticolonialismo europeo. Desde Las Casas a Marx*, selección de Marcel Merle y Roberto Mesa.

4

El quincunce, esos cinco puntos que se distribuyen a la manera de los correspondientes al lado número cinco del dado; en lo complejo, la figuración de símbolos… de acuerdo con los procedimientos iconográficos, es preciso, primero, analizar las imágenes y definir sus rasgos particulares; luego, según la persistencia de éstos en piezas diferentes, integrar con ellas conjuntos coherentes entre sí; por último, a fin de explicarlos, recurrir a un texto donde tal explicación pueda hacerse patente. (Bonifaz Nuño, 2005: 223).

5

Ejemplos de esos cultos son a la diosa del mar que es Yemayá, la diosa de los ríos y lagunas que es Oshun o el dios del trueno Changó. Para los neófitos, además de consultar a especialistas como Fernando Ortiz o Lydia Cabrera.

*

José Oscar Luna Tolentino

Es Profesor Investigador Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero, Licenciatura en Literatura Hispanoamericana y Maestría en Humanidades. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I (2022-2029). Posee el perfil PRODEP 2022-2027. Miembro de la Asociación Mexicana de Estudios del Caribe (AMEC). Pertenece al Cuerpo Académico: "Estudio Literarios, Humanísticos e Interculturales": CAELHI 2049. Miembro fundador de la "Cátedra Latinoamericana Ignacio Manuel Altamirano". Coordinador de la Maestría en Humanidades, Universidad Autónoma de Guerrero.

**

Alejandra Abigail Rodríguez López

Maestrante de Humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Información adicional

redalyc-journal-id: 7557

redalyc
UAEMEX

Disponible en:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=755783590006

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

*Jose Óscar Luna Tolentino,
**Alejandra Abigail Rodríguez López

El agua como mito de creación en la Relación de Ramón Pané
Water as a creation myth in Ramón Pané: *Relación*
A água como mito da criação no relato de Ramón Pané

Ciencia y filosofía
vol. 14, núm. 15, p. 91 - 103, 2025
Universidad Autónoma del Estado de México, México
lpatinop@uaemex.mx

ISSN: 2594-2204
ISSN-L: 2594-2204

CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Doi. 10.5281/zenodo.18049929.

Entrevista

Memorias del Suma Qamaña: entrevista con Eduardo Samuel Callo Mamani

Memories of Suma Qamaña: interview with Eduardo Samuel Callo Mamani

Memórias do Suma Qamaña: entrevista com Eduardo Samuel Callo Mamani

Julia Judith Quispe Supo. ID. 0000-0003-1552-2680

Universidad Federal del Acre, Programa de Posgrado en Letras: Lenguaje e Identidad, Acre – Brasil. Email: julia.supo@sou.ufac.br

Resumen

El presente texto es una entrevista realizada al teniente gobernador Eduardo Samuel Callo Mamani, en la cual la autoridad *aymara* relata las vivencias del *Suma Qamaña* o Buen Vivir de los *aymaras* moheños de Puno, Perú. El objetivo de esta entrevista es visibilizar los conocimientos ancestrales, revitalizar el idioma, destacar la memoria viva del entrevistado; así como, de los *yatiris* (sabios / filósofos), de los *Mallqus* (tenientes gobernadores / autoridades indígenas) y del pueblo *aymara* en general; con el intuito de fortalecer la identidad *aymara*; así como contribuir a la reflexión sobre los estudios concernientes a las narrativas de las literaturas indígenas. Para realizar la entrevista se utilizó el método de historia oral, y fue conducida mediante la técnica de entrevista no estructuradas. El siguiente punto trata sobre los instrumentos de recolección de la entrevista, señalar que, el audio de la entrevista se grabó utilizando un teléfono móvil y la aplicación *Voice Recorder;* también se utilizó el cuaderno de campo para anotar datos importantes en el momento de la entrevista. El proceso de transcripción enfrentó dos dificultades. La primera fue la mala calidad del audio debido a las interferencias sonoras; ya que, la entrevista se realizó en un espacio abierto. La segunda y más significativa se identificó un desafío metodológico; dado que, este trabajo se desarrolló en un contexto multilingüe (*aymara*, español y *aymarañol*), y los transcriptores carecían de las "competencias lingüísticas" para diferenciar los tres idiomas. Esta limitación provocó que algunos términos se

transcribieron incorrectamente como palabras obscenas. Motivo por el cual, se optó por transcribir manualmente, descartando el uso de la herramienta automatizada.

Palabras clave: Suma Qamaña, narrativas indígenas, resistencia aymara, identidad, mundo andino.

Abstract

This text is an interview with Lieutenant Governor Eduardo Samuel Callo Mamani, in which the *Aymara* authority recounts the experiences of *Suma Qamaña* or *Buen Vivir* ("Good Living") of the moheños *Aymara* of the Puno region of Peru. The objective of this interview is to give visibility to ancestral knowledge, revitalize the language, and highlight the living memory of the interviewee, as well as that of the *yatiris* (wisdom-keepers / philosophers), the *Mallqus* (lieutenant governors / Indigenous authorities), and the *Aymara* people in general. This aims to strengthen *Aymara* identity and contribute to the discourse surrounding Indigenous literary narratives. From a methodological perspective, the interview was conducted using the oral history method and was carried out through an unstructured interview technique. Regarding the data collection instruments, the interview audio was recorded using a mobile phone and the Voice Recorder application and was subsequently transcribed manually. A field notebook was also utilized, which was vital for noting important data in real-time during the interview. The transcription process encountered two primary challenges. The first was poor audio quality due to acoustic interference, as the interview was conducted in an open space. The second, and more significant, was a methodological challenge: the work was developed in a multilingual context (*Aymara*, Spanish, and *Aymarañol*), and the transcribers lacked the necessary linguistic competencies to differentiate between the three languages. This limitation resulted in some terms being incorrectly transcribed as obscene words. Consequently, manual transcription was selected, and the use of automated transcription tools was discarded.

Keywords: Suma Qamaña. Indigenous narratives. Aymara resistance. Identity. Andean world.

Resumo

Este texto é uma entrevista com o Tenente-Governador Eduardo Samuel Callo Mamani, na qual a autoridade *Aymara* relata as experiências do *Suma Qamaña* ou Bem Viver dos *Aymaras* moheños de Puno, Peru. O objetivo desta entrevista é tornar visível o conhecimento ancestral, revitalizar a língua e destacar a memória viva do entrevistado, bem como a dos *yatiris* (sábios/filósofos), dos *Mallqus* (tenentes-governadores/autoridades indígenas) e do povo

Aymara em geral, com o intuito de fortalecer a identidade *Aymara* e contribuir para a reflexão sobre estudos referentes às narrativas das literaturas indígenas. A entrevista foi conduzida utilizando o método de história oral e técnicas de entrevista não estruturada. A seção seguinte aborda os instrumentos de coleta de dados utilizados: o áudio foi gravado utilizando um telefone celular e o aplicativo Gravador de Voz; um caderno de campo também foi utilizado para registrar dados importantes durante a entrevista. O processo de transcrição enfrentou duas dificuldades. O primeiro desafio foi a baixa qualidade do áudio devido ao ruído de fundo, visto que a entrevista foi realizada ao ar livre. O segundo desafio, e o mais significativo, foi metodológico: este trabalho foi realizado em um contexto multilíngue (*aymara*, espanhol e *aymarañol*), e os transcritores não possuíam a competência linguística necessária para diferenciar entre os três idiomas. Essa limitação levou à transcrição incorreta de alguns termos como palavras obscenas. Portanto, optou-se pela transcrição manual, descartando-se o uso da ferramenta automatizada.

Palavras-chave: Suma Qamaña. Narrativas indígenas. Resistência aymara. Identidade. Mundo andino.

Enviado: 01 de junio de 2025

Revisado: 25 de septiembre de 2025

Aprobado: 08 de diciembre de 2025

Publicado: 27 de diciembre de 2025

Introducción

Esta entrevista se realizó el 8 de diciembre del 2023 en el domicilio del *Mallqu* Eduardo Samuel Callo Mamani, en la parcialidad de *Wilasataq'ani, Lloquesani*, provincia de Moho, región Puno, Perú, adyacente al Lago *Titiqaqa*, y a las faldas del cerro *Mirq'imarka*. En aquel entonces, el informante contaba con 83 años. Cabe resaltar que el portador de conocimientos y sabidurías, oriundo de dicha parcialidad, ejerció los cargos de *Mallqu* (autoridad político-administrativo) y *Tatatana* (sabio encargado de los ritos del pago a la *Pachamama* o Madre Tierra), figuras claves y centrales en la estructura social y cosmovisión *aymara*.

Vale la pena señalar que, en la lengua del colonizador el *Mallqu* Eduardo ejerció el cargo de teniente gobernador, lo que lo situaba como la máxima autoridad en el contexto *aymara* moheño. Sin embargo, es crucial precisar que, para la cosmovisión andina *aymara*, la condición de *Mallqu*, trasciende lo meramente político – administrativo, es inherente e irrevocable, persistiendo más allá del ejercicio temporal de un cargo oficial. Esta dimensión ontológica, donde el liderazgo es inmanente al ser y no una función circunstancial, representa una cosmovisión de alta complejidad, cuya comprensión resulta epistémicamente desafiante para los paradigmas occidentales

Hay que hacer notar que el entrevistado posee un corpus de saberes ancestrales y conocimiento propios del mundo *aymara*, cuya integración en el discurso académico se torna imperativo. Esta incorporación se justifica en el hecho de que la cosmovisión *aymara* constituye un sistema epistemológico que postula la necesidad de una coexistencia en equilibrio y armonía tanto con el contexto natural, como con el mundo de las deidades.

Entrevista

Julia Judith: Para comenzar, por favor detalle las funciones y requisitos para ser elegido *Mallqu* (teniente gobernador o autoridad indígena).

Eduardo Samuel: Muy bien, muchas gracias, señorita por esta visita, de repente yo interprete algunas partes mal; pero usted corregirá, porque yo he nacido en este lugar que se llama *Wilastaq'ani* pertenece a [la] provincia de Moho, es una parcialidad; entonces, cuando tenía mis treinta años, fui comisario, después de comisario, hay que hacer el cargo de agente municipal [se asciende al cargo de agente municipal], antes decíamos alcaldía. Después de ese periodo fui [ejercí como] teniente [gobernador], [en este rol se practican diversas tradiciones], como en Candelaria, [donde] para [la] fiesta de [la virgen] Candelaria [es necesario realizar] anticipadamente el pago [a la] Tierra, a los Cabildos, a todos los *Apus*[1] desde Bolivia hasta Huascarán [y] Lima, se levanta [convoca] todos los *Apus* para realizar el pago a la Santa Tierra, [siguiendo]las costumbres que [heredamos] de nuestros antepasados. No [las] olvidamos, las mantenemos vivas y nos esforzamos por fortalecerlas para que nunca se pierda estas valiosas costumbres y tradiciones ancestrales; entonces, [realizamos] el pago en la fiesta de Candelaria. Esta celebración se organiza con la participación de los cuatro *suyus* [Estados]: *Q'ulla, Inka, Uru, Kullawa*[2].

Kullawa es de la zona más alta de Moho, *Q'ulla* es [de la zona [del] Lago *Titiqaqa*, *Inka* es de los *Apus*, los mineros *inkas*; y los *Urus* vivían siempre en todas las islas y alrededor del Lago *Titiqaqa*. En nuestras costumbres, durante la fiesta de la virgen de la Candelaria, se realiza *Q'urawasiri:* un combate ceremonial entre el *Inka y el Qulla*, el ondeo se realiza de cien metros de distancia, si *Q'ulla* ondea al *Inka* durante el combate ritual, es un presagio de abundancia, quiere decir que habrá una cosecha excepcional de alimentos, sobre todo granos. Ahora, si el *Inka* ondea [vence] al *Q'ulla*, es un augurio de prosperidad comercial, lo que significa que habrá dinero y ganancia para los comerciantes. Ahora en el caso de los *Urus* y *Kullawas*, si el Kullawa vence a los Urus, el presagio es de escasez, augurando que la pesca será mala; por el contrario, si el *Uru* vence al *Kullawa*, quiere decir que sus animales van a morir, va a haber nevada [es decir, se augura la muerte del ganado a causa de la nevada].

Después de Candelaria nosotros ya nos encargamos de cuidar nuestros cultivos, cuidamos [la cosecha] de la *chhijña* [granizo], es el más abusivo [de los fenómenos naturales]; arrasa con todos nuestros granos y cultivos. Para [defendernos y] cuidarnos de él, realizamos un ritual que consiste en prender fogatas, gritar e insultar a la *chhijña*, como un soldado, así le gritamos [para

[1] Los *Apus*, en el mundo andino son las montañas sagradas, llamados también *Achachilas* o *Mallqus.*

[2] *Q'ulla, Inka, Uru, Kullawa*, conceptos *aymaras* imposible traducirlo a la lengua del colonizador; sin embargo, podemos decir que existe un equivalente aproximado como presidente o gobernante de cada *suyu* (Estado).

ahuyentarlo]. Otro [fenómeno], *qhasa* [helada], en *qhasa* también nosotros estamos toda la noche encendiendo la fogata, para [proteger y] salvar nuestros productos, nuestras chacras, sino hacemos esto arrasa todo [el cultivo], *qhasa* se llama la helada; entonces de esa manera nosotros nos atajamos [protegemos], hoy parece que se está extinguiendo estas buenas costumbres; pero, [tenemos la responsabilidad de rescatarlas y] hay que volver a cultivarlas.

También sabemos cómo será este año observando a las aves del lago; ellas son nuestras guías. Cuando las aves construyen sus nidos en las partes altas de las totoras, es señal de un año lluvioso, pues a si se protegen [de las inundaciones]. En cambio, cuando no habrá mucha lluvia, hacen sus nidos en la parte baja. Nosotros vamos al lago, observamos las totoras y, según dónde estén los nidos, deducimos si el año será lluvioso o seco. Todos estos conocimientos los aprendimos de nuestros abuelos y antepasados, y seguimos [practicando].

Igualmente, el zorro es una guía para la siembra. Cuando los zorros aúllan en los cerros ya se aproxima el tiempo de sembrar. Ese es el aviso para el inicio del año agrícola, es decir debemos sembrar la papa *milli*[3] de manera temprana. El zorro mismo sabe, se adelanta; porque nos avisa que hay que sembrar adelantado la papa *milli.* Y si no aúllan, entonces hay que esperar, porque se anuncia que habrá helada, eso sabe los zorros. La siembra mayor de la papa suele ocurrir alrededor de mediados de octubre, más o menos diecisiete de ese mes, que es el momento preciso para la siembra. El zorro también tiene significado, [si] está [aullando] a medio cerro, significa que va a haber poco producto, si el zorro aúlla en las partes altas de cerro, es indicativo de que la producción será abundante, también tiene sus significados esos animales.

Nos hemos olvidado del *Marani*, hay un *Marani* para el año. *Marani* es el que viste poncho negro, pantalón negro, sombrero negro, chalina negra, su bastón floreadito, el bastón tiene que ser de *chima*, palo negro *chima*, él está encargado para cuidar el producto, [es decir los cultivos], él tiene bastante responsabilidad, porque tiene que cuidar [las chacras], también es como un sabio, tiene que tener fe en los *Apus*, en los Cabildos, tiene que pagarse también a la *Pachamama* [Madre Tierra], entregar todo el producto a la *Pachamama* para que sea buen año, para que él también demuestre ser responsable, así es el *Marani*, en eso consiste.

Qué más puedo decir, en caso haya sequías, que también se presentan, parece que cada sesenta años o *suxta tunka maras* de sequías graves ha pasado. La gente escarbaba *qimillu*, un pasto silvestre de los campos, porque no había que comer. Para alimentarse molían las raíces del *qimillu*, en sus batanes. El proceso consistía en escarbar, lavarlas, secarlas al sol y convertirlas en harina.

[3] *Milli*, palabra *aymara* que significa siembra de las primeras cosechas de la papa.

Ahora, nuestro verdadero salvador ha sido siempre la quinua. Existe otra variedad silvestre, se llama *ajara*, es mejor que la quinua corriente. De hecho, se considera que la *ajara* es más sabroso, con eso también nos alimentamos en [tiempos de] sequía, muchas veces pasamos sacrificio, la mamá, el papá tiene que ser bastante responsables para cuidar a sus hijos, porque en la sequía ya no hay semillas, no hay para sembrar los granos. Ahora la mamá se guarda en parte secretos las semillas, para que los hijos no coman, que no saquen para sembrar; al año siguiente de repente ya hay lluvia. La lluvia, el agua es la vida.

Hay otra costumbre, para suspender a *chhijña* [granizo] hay que pagar, pero con otros productos, no con los productos que consumimos, hay otros productos silvestres: papa silvestre, *ullukitu* silvestre, oca silvestre, cebadillas; porque también tiene una mesa en el cerro más alto, allí se paga para empezar el año, el teniente se encarga de eso para empezar su mandato, para que no haya *chhijña*, para que no haya *qhasa* o helada. También se paga al *Mantu, Mantu* es el viento más fuerte que se lleva la nube a todo lugar, pero se paga con otro tipo de ofrenda, hay que pagar con animales, con feto de animales, con huevo, primer huevo de una gallina, huevos de primera puesta; se pone al *Mantu, Mantu* es el viento.

Estas son costumbres de nuestros antepasados, parece mentira, yo también sé pagar, a mí me suplican para ir al cerro, donde pagamos el lugar se llama *Phasaphasa*; yo aprendí de mis abuelos, de mi padre, de mis tatarabuelos aprendí; por eso me suplican a mí; entonces yo voy, acepto, pero después de servir también me despido, en ese periodo yo me llamo *Tatatana*, así se llama, *Tatatana* me llaman; entonces yo *Tatatana* suspendo cuando ya estoy sirviendo cinco, seis años, hasta ahí nomás; otro tiene que reemplazarme, *Tatatana*, eso es una costumbre ancestral, no es solamente nuestra parcialidad, para todas las comunidades, las parcialidades, del mismo modo para el pueblo de Moho, también tiene su teniente, pagan a Santa Tierra *Pachamama*, a los Cabildos, a los *Mallqus*[4]; desde Bolivia, hasta el norte del Perú pagamos, allí en Bolivia a los *Apus* más grandes, por ejemplo, *Illimani*, *Kallinsani*, *Wallpakayuni*; también levantamos la mina de Potosí, la mina de *Miyulmína*, más famosos levantamos para pagar a Santa Tierra. En el Perú hay *Qurichancha, Huascaran, Machupicchu, Huaynapicchu*, después tenemos *Layqaquta* que está sumergido en el Lago *Titiqaqa*, es real, parece que es mentira, pero es cierto que en las gradas en alguna parte aparece para entrar al Lago *Titiqaqa*, son moradas hechas de piedras y muchas personas han escuchado que suenan campanas, debe ser cierto; porque, por algo se llama *Layqaquta* [lago embrujado], así es, después, *kunanaks*

[4] *Mallqus*, en este contexto los *Mallqus* son deidades o montañas sagradas.

amtäsi [que cosas más puedo recordarme] [silencio] … "Haber sugiéreme". … Susurró don Eduardo; porque él sabía que estaba siendo grabado.

Julia Judith: Comente brevemente sobre las funciones de la *T'alla*.

Eduardo Samuel: La esposa del teniente, cuando yo soy teniente, soy *Mallqu* [autoridad-cóndor/ teniente gobernador], *Jiliri Mallqu* [autoridad-cóndor mayor]; entonces yo debo tener un Comisario, *Kupikallachi* ["hombro derecho"] se llama, otro Comisario *Ch'iqakallachi* ["hombro izquierdo"] se llama; ahora las señoras se llaman *T'alla* [mujer principal], … [silencio] … ahora me olvidé, cuando se *q'urawasi*, cuando se hondean, *Q'ulla* e *Inka*; el *Inka* tiene *ñust'as* [princesas], ellas llevan los productos como piedras brillantes y maíz, lo que produce el *Inka* para invitar al *Q'ulla.* El *Q'ulla* invita al *Inka* la mejor papa, granos, eso está encargado de llevar. Igualmente, cuando se ondean los *Urus* y *Kullawa*s intercambian productos.

Julia Judith: Sobre Santa Bárbara. ¿podría comentar al respecto?

Eduardo Samuel: Al respecto de Santa Bárbara, se organizan las comunidades y las parcialidades, por ejemplo, *kupi* [derecha], yo estoy en *kupi* parcialidad de *Lloquesani* pertenece a *kupi*, ahora en *kupi* nosotros somos segundo padre, el primero es *Jach'a Paru*, ésta viene primero con sus productos: habas, granos, papa, todo producto trae; entonces, si no se presenta *Jach'a Paru*, nosotros esta parcialidad de *Lloquesani* se encarga de organizar para ir a Santa Bárbara, la virgen; ahora nosotros somos *kupi* tenemos que empezar; después, viene *ch'iqa* [izquierda], nosotros somos los mayores, entonces de igual manera los de *ch'iqa* vienen, pero nosotros tenemos que cargar [ataviar] a Santa Bárbara con nuestra papita, nuestro producto en un *awayu*[5] o *wayllasa* decimos, en su manito un ramo de habas y un ramo de cebada, además de su corona. *Loquesani* o *Jach'a Paru* se encarga de poner su corona.

Los tenientes llaman a sus parcialidades que pertenece a la derecha, [llama por el] nombre de sus comunidades, de sus parcialidades; también tienen cargo, porque cada parcialidad, cada comunidad tiene que traer sus productos verdes [vegetales no maduros como] cebada, todo; entonces lo cargamos así [colocar habas, cebada, papa a la virgen]. Los que pertenecen al lado de la izquierda también vienen y cargan [colocan productos vegetales] a Santa Bárbara; ahí tiene mucho significado, porque de repente tiene mucha carga al lado izquierdo, entonces eso quiere decir nos ha ganado, habrá en el lado izquierdo bastante producción, ahora si se inclina al lado de la derecha, entonces *kupi* se llama, al lado de la derecha se inclina el producto de la

[5] Tejido cuadrangular para cargar objetos del día a día, así como también sirve para cargar a las *wawas* [bebés]

Virgen, entonces quiere decir en *kupi* o en la derecha va a haber bastante producción, eso significa.

También a la iglesia, al templo de Dios hay que entrar con su poncho, con su sombrero negro, poncho *wayruro*[6], pantalón negro; también las señoras deben vestir de negro, pollera oscura, su chaqueta negra, sombrero negro; entonces como para venderse ponen en la iglesia los productos, en fila se ponen hasta afuera de la iglesia, en fila ambos lados, tanto de la izquierda tanto de la derecha hasta afuera ¿para qué? Para que después de la misa, misa ya ha celebrado el padre, él viene con su agua bendita para *ch'allar* [rociar /bendecir] a todos, desde la derecha hasta la izquierda, eso sí bastante significado; entonces como yo digo, cuando Santa Bárbara tiene productos iguales, quiere decir tanto [los *ayllus* de] la izquierda como de la derecha tendrá producción.

Julia Judith: ¿Por qué de negro? ¿Por qué no admite una variante como el marrón?

Eduardo Samuel: No, negro, eso es desde aquellos tiempos han acostumbrado nuestros abuelos usar negro, más antes siempre ha habido eso, pero de otra manera cuando no existía esas imágenes [vírgenes] eran otro, esos en *Q'urawasiri* eran reales, de verdad, es una guerra, un combate; porque aquellos años antes de mi abuelo, antes de mi tatarabuelo, los varones usaban como *Inka*, igualito, una falda angosta y las mujeres siempre usaban polleras amplias para distinguirse de los varones, porque los varones usaban unas faldas angostas y *mintiru* [prenda para cubrir la cabeza], el otro *mintiru* también las mujeres, los varones también usaban *mintiru*, en esos tiempos no había sandalia, de otros materiales se hacían, del cuero de llama usaban sandalias en esos tiempos.

Julia Judith: Enseguida podría compartir algunos detalles sobre el *t'antapunchuni*.

Eduardo Samuel: Eso viene al final del año, *t'antapunchuni* [poncho con panes] organiza el teniente mismo, las parcialidades es el que se encarga para sacar *t'antapunchuni*, si ha trabajado bien, lo sacan mejor, tres, cuatro vueltas a la plaza, si ha trabajado poco dos vueltitas, una vueltita sacan, igualito en otras parcialidades sacan a sus tenientes, sus autoridades del campo.

Julia Judith: Coméntenos sobre los espacios sagrados.

Eduardo Samuel: Nosotros también pago [pagamos]en *Phasaphasani*, eso es general, toda la parcialidad tenemos que ir, de aquí [*Lloquesani*] a *Phasaphasani*, más o menos como cinco kilómetros hay que caminar; pero allí [*Phasaphasani*] también *Tatatana* tiene mucho trabajo, tiene que hacer para *Tullq'a*, para *Ispalla*, para Despensa, para *Mallqu Qutusi*, para *T'alla Qutusi*, hay bastantes mesas para servir, aparte, aparte, aparte hay que preparar; ahora *Tatatana*

[6] Prenda de vestir de los *Mallqus*, el nombre hace alusión a las semillas *wayruro* de color rojo con mancha negra, por ende, el poncho *wayruro* posee franjas delgadas de color rojo y negro.

más o menos prepara como seis, siete mesadas; entonces las personas de la parcialidad ya conoce a donde les toca ir, a *Tullq'ani* o *Ispalla* o *Mallqu Qutusi* o *T'alla Qutusi*, ya saben, ellos mismos se dicen yo voy a tal sitio, yo sé ir a tal sitio.

Julia Judith: ¿Qué significa *Tullq'a*?

Eduardo Samuel: *Tullq'a Quta* es un yerno de afuera, tiene mesa aparte; hay una historia, dice de *Umuchi* ha ido un hombre soltero, claro que unos tres, cuatro, cinco personas en tiempo de sequía; entonces hay que traer [agua] de Bolivia, de *Tullq'a Quta*, de un lago hay que traer [agua] para que caiga la lluvia, para pasar [realizar] con esa agua una ceremonia especial y llueve; pero este lago se llama ya *Tullq'a Quta*; porque de una comunidad de *Umuchi* se perdió en ese lago, se ahogó y ni más a aparecido ese hombre hasta la fecha, de aquellos años, será hace unos cien años, por eso le llamamos *Tullq'a Quta*; porque, un hombre ha ido a traer agua y no ha aparecido, porque ese lago lo ha tragado, no lo han encontrado; entonces, de todas maneras hasta hoy, cuando no llueve, está escaso la lluvia, es sequía, vamos a traer esa agua; entonces, con el agua ya pasamos [realizamos] una ceremonia, recién realmente viene la lluvia, llueve.

Por ejemplo, yo soy *Tatatana* a mí me toca preparar todas las mesas en *Phasaphasa*; entonces, hay otro mi mayor, otro *Tatatana* es mi mayor, sabe más, sabe más cosas, ese se llama *Yatiri* [sabio], y sabe, a mí me puede decir las verdades; entonces, me suplica a mí, '*Mallqu* Eduardo, - ahorita está lloviendo, estamos preparando - *Mallqu* Eduardo, aquí está un par de cervecitas chiquitas, *challawachalu*, suspéndelo me dijo a mí', yo me admiré, me sorprendió cuando me dijo así; entonces, parece mentira que mirando al Oriente donde sale el sol me puse en un cerro alto, me parece que me dio las palabras algunas personas, Cabildos me dio [las palabras], me salió buenas palabras; luego regreso donde preparan las mesadas; entonces, suspendió, hasta yo mismo me admiré, seguro que yo tengo fe, por eso me ha indicado a mí, porque yo soy *Tatatana* segundo.

Ahora por la tarde terminando, toda la mesada se entrega a cada uno [deidad] para quemar en sus lugares, por ejemplo a *T'alla*, a Despensa, a *Tullq'ajaqi*; también me dijo: '*Mallqu* Eduardo ahora llámalo al *Marani* [Señor Lluvia]*';* entonces, yo otra vez, ya casi ya no era sorpresa, lo llamé, buenas frases me salió así lo llamé: *tunka pani*[7] *Marani aksarkama, aksarkama* [hombres protectores, Señor Lluvia vengan a este lado, vengan a este lado], Cabildos, *Kallinsani Jach'a-tatas* [abuelos mayores de *Kallinsani*], *Illimani*; todo levanté; entonces, comenzó a llegar la

[7] "Pani. Nombre numeral para cosas racionales y significa dos como paa o paya para todas las demás cosas irracionales vivientes o no vivientes. Vide Paa Tûca panini o paani. Doce hombres o ángeles, &c. Y para cosas irracionales *dizen* Tunca paani, y el payani solamente" (ILLA-A / Bertonio, 2011, p. 423)

lluvia, eso ocurrió hasta ahora mismo me admiró yo, ¿por qué? No sé yo, me indicó el maestro mayor, me ha indicado.

Julia Judith: ¿En época de sequía extrema como se organizan? Recuerdo que, en mi infancia en tiempos de sequía, en las noches salíamos a cantar el *waqhali* [“canto del llanto”]: “*papax sasas jachaqalaq papasktwa ay waqhali, ay waqhali; tutus sasin ch’umi qalaq tutusqtwa ay waqhali, ay waqhali”.* [“pensando/diciendo que es papa, piedras grandes nomas estoy comiendo; ay estamos llorando a gritos; ay, estamos llorando a gritos; pensando que es maíz, solamente piedritas pequeñas estoy comiendo; ay, estamos llorando a gritos, ay, estamos llorando a gritos”]. ¿Usted recuerda?

Eduardo Samuel: Eso más bien me olvidé, ya no puedo, *waqhali* se llama eso; cuando hay sequía, cuando hay helada, hay que salir a rogamiento, *waqhali* hay que cantar: “*ay waqhäli, papay, tutuy sas jachapktwä, ay waqhäli”*[8] [ay, estamos llorando a gritos, papa, maíz diciendo estamos llorando, ay *waqhali*]; extensión tiene. Unas abuelitas antiguas saben, ellas saben, nos hemos olvidado actualmente, esa costumbre era muy interesante, eso *waqhalimos* [cantamos y lloramos] los niños a partir de cuatro años para arriba.

Julia Judith: ¿Una persona mayor de edad puede ser?

Eduardo Samuel: No puede, no puede, todos los niños, acá a la pampa nos bajaban una abuelita, ahí “nos hacían llorar”, *waqhalir*, ahí nos hacía bajar las abuelitas antiguas, así fue. ¿Qué más? Hazme recordar.

Julia Judith: Mi abuela me narraba una práctica ritual de su tiempo que consistía en provocarle sufrimiento al sapo para atraer la lluvia

Eduardo Samuel: Ah, sí, eso es para que llueva, hay que sacar la rana del lago, entonces hay que quemar para que llueva, entonces al quemar *qayra* [rana], grita; por eso con grito pide la lluvia y cae la lluvia. Rana sacan y lo queman; eso en mis años no ha habido, siempre buen año era cuando yo era teniente, buen año; porque, a la gente se maneja con educación, con un poco de carácter también, con carácter, a mí me obedecían bien. No pues como otros tenientes: ‘¡tú no estás haciendo, tú no estás trabajando!’, así no, con manera, al menos mi señora decía: ‘abuelitas vengan a trabajar’; - ‘no voy a poder’ -, ‘no, vengan, vamos a estar *pijchando* [masticando coca] nosotras’, decían mi esposa, ‘vamos a estar *pijchando* nosotras todas las abuelitas conmigo vamos a estar *pijchando’* sabe decir, y vienen la gente, bastante gente he tenido yo.

[8] Don Eduardo cantó con otra tonada de voz, más lento.

Hay manera de hablar, las personas me decían, por ejemplo, un joven se llama R. Mamani me dijo a la cara: "yo voy a cumplir *ayni*[9]"; porque yo vivía en el pueblo, nunca he estado en reuniones de este lugar; entonces, de repente me nombran teniente; entonces "yo ayni, tú nunca has estado con nosotros", decía. Mi esposa también ha escuchado, ha escuchado que nos decía, ahora mi esposa se alegra, 'eso nos advierte que nosotros vamos a ser mejor', eso más o menos; nos ha dicho así, *ayni* nos ha dicho, [*ayni*] *phuqhasqa*[10], nos ha dicho; entonces, mi esposa se pone [lleva] dulces, coca, más o menos arto comen; ahora nosotros casa por casa visitamos, no como otros tenientes que en la junta no más se encuentran, en la reunión no más.

La idea de mi esposa era, 'vamos a visitar casa por casa para tener gente', visita empezamos toda la vuelta con su dulcecito, su *kukita* [coca], ya está; '*juntukiwa, juntukiwa, trabajt'añani'* [todos juntos, todos juntos trabajaremos]. Ahora para *jaqxatasiri*, para pagar a [la virgen de] Candelaria, hay que tener dos *chu'spas*[11]; yo tengo uno para alcohol puro, otro para mezclar, ¿por qué tengo alcohol puro y porque tengo trago mezcladito? Eso porque la gente me sirve, de boca en boca nos embroca; entonces, cuando uno [*Mallqu*] me sirve [alcohol] puro ya lo tengo en la boca mezclando con la coca, automáticamente después la coca lo boto, para no emborracharme, es costumbre pues; con la coca también me taquean en la boca, yo también estoy dando de la boca, para eso es, con la derecha y la izquierda, eso es una "guerra", nos chocamos, por eso yo tengo alcohol, otro es trago, entonces para *Huaraya* tengo alcohol bien alistado, coca bien; me dan a la boca, yo también tengo que dar a la boca, taquear la coca y su alcohol, no usamos ni copita ni vasito, de frente de botella, así damos.

Ahora hay uno, *tuerke*[12], "a mí me van a robar" los de la izquierda, como yo soy teniente mayor de alguna parcialidad, "me va a robar" a la fuerza me van a jalar a la izquierda, si me "roban" tienen que cambiarme con multa, con una *istalla* o *tari*, [ésta] tiene que tener su par de alcohol puro, cigarro, coca y dulce; entonces un comisionado viene a hacerme *tuerke*, entonces comisionado un par viene y me trae [recupera], así es, a mí a la fuerza casi me llevan, la derecha también jala, lo jalamos, ellos también vienen [a recuperar a su *Mallqu*], comisionado un par, un par de varones, un par de *T'allas*, *Mallqu* un par, un par de *T'alla*, así nos paga la multa,

[9] *Ayni.* s. Reciprocidad. Correspondencia mutua con una persona. (Ajacopa, T.; Mamani, V.; Vino, Mabel. Paitani arupirwa: Diccionario Bilingüe. 2020, p. 54).
[10] Ayni phuqhaña. [áyni-phoqháña]. v. tr. Retribuir. Corresponder al favor o al obsequio que uno recibe. (Ajacopa, T.; Mamani, V.; Vino, Mabel. Paitani arupirwa: Diccionario Bilingüe. 2020, p. 54).
[11] Bolsas de forma rectangular con diseños que sirve para transportar, coca, bebidas, *llujt'a* y otros objetos pequeños.
[12] *Turkasiña*. s. Trueque. Acto y efecto de trocar, cambio. / Turksuña. v. tr. Cambiar. Recuperar algo perdido, que alguien lo encontró, y recompensarlo a la persona merecedora. (Ajacopa, T.; Mamani, V.; Vino, Mabel. Paitani arupirwa: Diccionario Bilingüe. 2020, p.237).

nosotros revisamos, está completo; lo despachamos, los despachamos a su lugar, a su grupo lo despachamos.

Al iniciar hay que pagar, por ejemplo, *Q'ulla* está en la *Utaraya*[13], la comunidad tiene *Utaraya*. Nosotros también tenemos *Utaraya*; entonces, le toca a un *kupi* [nosotros debemos visitar al] *Q'ulla*; entonces los tenientes estamos obligados, yo voy, pero con mi *Tatatana*; entonces levantamos, hay que saber levantar *t'inkas*, tres *t'inkas* hay que levantar, hay tres *waquitos* [vaso ceremonial] antiguos, en eso se sirven, nosotros debemos tener chicha, *Orq'ochicha* [chicha macho] decimos nosotros, hecho de cebadilla, chicha tiene que ser; entonces mi *Tatatana*, yo soy teniente; entro yo, coca tengo así [puñado grande de coca], *wiphayyyyyyyyy*, *wiphayyyyyyyyy* entro como con mixtura; entonces me reciben bien, !parcialidad de *Lloquesani*, Callo esta entrandoooo, buen añooooooooooo! La gente dice. 'Campo, campo, entro yo, déjame pasar'; hay uno que se llama, *Q'ulla*, *Q'ulla* no te va mirar, ni su *T'alla*; con su *mintiru* bien así tapado, todo vestido de negro, no mira a nadie; pero mi esposa es bien viva, lo levanta su sombrero, lo levanta; entonces quiere decir, no han cuidado bien, ese [*Q'ulla*] tiene cuidante, no deja ni meter la mano, muchos quieren tocar al *Q'ulla*, a su *Ispalla*, bien cuidado está, con sus guardianes, vestidos de negro, huayruro; entonces, no dejan; pero mi esposa entra de otra manera y lo levanta, y trae bendición, eso significa que ha traído bendición.

Entonces ese año realmente hemos pasado bien, ha habido lluvia a su hora, ahora la persona que me decía "voy a pagar el *ayni*', me agradeció, me dijo: 'hermano, yo no he regado ni una de mis chacras, la lluvia a su hora ha llegado', ahora también de la limpieza del río, este hombre había mandado a su esposa, su esposa hace una semana dio a luz, y está sudando, yo no dejé trabajar, 'no trabajes, tú recién has dado a luz, yo voy a trabajar por ti' le dije, acá me amarré la chalina, mi poncho me pongo bien, agarro su lampa del que va trabajar, su pico, yo trabajé todo el día por ella. [El joven] a la casa ha venido a felicitarme, 'salvaste a mi esposa', pudo enfermarse, si la mujer está fresca, sobreparto puede dar, y está bien agradecido, más bien me ha agradecido, pero él me dijo así; pero mostré ese ejemplo; pero muchas cosas también, porque no me gusta, claro que hablo en las reuniones todo, claro a la vejez a veces ya fracaso, yo mismo me doy cuenta, me equivoco a veces, a mi hijo le digo: 'me equivoco, hazme este documento', le mandé recién, yo ya no puedo ni ortografía, me falta bastante. Empecé a teclear la máquina de escribir de antes, y me leo, acá falta de ortografía, aquí había escrito con h, había escrito ambos con h, ¡ves cómo me he equivocado! A mi hijo lo mandé a hacer.

Julia Judith: ¿Qué significa *Ispalla*?

[13] *Utaraya*: es un refugio de los *aymaras*, las *utarayas* tiene forma cuadrangular en algunos casos tienen casas alrededor, otras *utarayas* apenas son canchones.

Eduardo Samuel: *Ispalla* es papa y *q'aracayito* es oca.

Julia Judith: Podría comentarnos la diversidad de productos nativos de Moho

Eduardo Samuel: Productos nativos, acá [en Moho] hay oca, tenemos *isaño, quinua, qañawa*, son originales, son productos originales, papa es peruana, también papa había habido, también comían *ulluku. Ulluku* silvestre daba [producía] en esas *q'arq'as* [rocas gigantes], silvestre [risas] nosotros sabemos escarbar, igualito que *ulluku* es, solo que tiene más agua.

Julia Judith: Tío podría describir sus hábitos alimenticios ¿Qué consumen regularmente?

Eduardo Samuel: Siempre [nos] alimentamos con quinua, hay dos clases de quinua: quinua amarilla y quinua blanca, después *ajara, ajara* es quinua silvestre; mi mamá todos los años tenía así [ajara]. Llegó un año de escasez, sequía llegó, ahora no es un año nomás, sequía duró tres años, tres años ha helado en los valles de Bolivia, *Ch'uma, Quitalaqe, Umanat'a* en esas pampas ya no había papa; ha helado [en] Cusco, [en] Valle del Tambo. No hay lluvia, a la Costa no entra agua, las chacras se secan, tres años, en esos tres años mi padre gracias a Dios siempre viajaba a Bolivia, en la frontera hay haciendas, traía poco a poco producto, en las haciendas también está por terminarse, traía *chuño*, traía *tunta*, papita negra, traía de la frontera, tiene amistades en la frontera. Portillo se llama el dueño de la hacienda, en la frontera mi papá tenía amistad, y nosotros esperamos, "mi padre se perdió" como dos semanas, "ya no salió del lago" en la sequía; nosotros subimos al cerro más alto para ver [el] bote de vela, porque de acá ha ido con bote de vela; entonces en la pampa [lago] venía bote de vela, blanquito venía, nos alegramos nosotros; estos eucaliptos no existían; cargadito de leña [estuvimos], y salió ese bote al muelle antiguo.

El dueño del bote se llamaba Amelio Fuentes, dueño de una Isla Soto; con él ha ido mi papá, había traído papa, chuño, cebada, *kaya* [oca liofilizada]; y la gente se han ido al muelle cuando salió [llegó el] bote, mi papá era la salvación, ese señor Amelio Fuentes también salvación, aquí [*Wilastaq'ani*] entraba la gente, acasito [al costado de la casa] descargaban papa, chuño, todo; triste era, las abuelitas han ido a cargar; el señor Amelio decía, Miguel se llamaba mi papá, 'Miguel que hacemos con esta gente, un saco de papa le daremos, que se haga *watya* [papa asada en horno de terrones] en esta pampita', decía el señor Amelio, un saco levantó y se ha ido hacer su *watyada*, no comieron ahí mismo, sino que una autoridad tiene que repartir la *watyada* a cada uno, no comer ahí mismo, así ese señor Amelio Fuentes preguntó a mi padre '¿qué hacemos con esta gente?' Porque todos han traído, pero gente honrada, algunos robarían, un saco abre en el muelle, uno se encarga; tu lleva este tantito, tu lleva este tantito, porque todo entero una persona de edad no puede cargar y todos han traído acá, han amontonado acá [cerca a la casa de don Eduardo].

Ahora, había un camioncito, de Moho ha bajado al campo, ese producto es para vender en la plaza de Moho, no es para consumo de nosotros; cebada, *q'aracebada* [cebada sin cáscara], *chuño*, papa han traído, por eso le han dado un saco de papa; entonces mi padre se fue donde el alcalde, … 'necesito una balanza para vender', no había balanza en Moho, no había balanza; pero de todas maneras han encontrado una balanza; después ha solicitado a la policía para que haga cola, una libra, dos libras, un kilo; en ese tiempo se hablaba de libras, dos libras, dos libras no más le daba, así cebada, así otros productos vendía, era para vender, y felicitaba el Alcalde a mi padre y al señor Amelio Fuentes, porque la gente necesitaban, estaba de hambre tres años, estaban comenzando a escarbar hierbas para alimentarse, volvían en harina, también es alimento, así fue.

Julia Judith: ¿Tío, esa hierva crece por esta zona (*Lloquesani*)?

Eduardo Samuel: Hay, *qimillo* se llama, fino es su tallo, hasta los chanchos consumen, eso buscan, es dulce; entonces lavaban un montón, secaban y después en *piq'aña* [batan] molían, con eso se hacían mazamorra. Ahora nosotros nos salvamos, mi papá cuando ya está por escasear los alimentos, iba con dos burritos a *Taraco*, ha traído quinua amarilla, quinua blanca también había traído; a mi papá siempre le gustaba alimentarnos a nosotros, sus hijos, en cada exaltación [fiesta del señor de exaltación] mataba un toro o una vaca para alimentarnos, se hace *ch'arki* [carne liofilizada], en Santa Cruz [fiesta de la cruces] también mi papá mataba para hacer *ch'arki*, siempre buscaba alimento mi papá, no nos ha hecho sufrir de alimentación, mi padre buscaba de donde sea; entonces, esa quinua nos salvó, porque mi mamá había guardado patas de res en un hueco, seco había guardado como leña en *t'uxup'iya* [hueco en la pared]; entonces eso nos ha salvado, mi mamá remojaba un par, cuando está bien remojadito había sabido pelarse; eso nosotros comíamos con mazamorra de quinua, con mazamorra de quinua negro. Teníamos chancho, nosotros no más teníamos chancho, yo pasteaba chancho cantando, porque estaba alimentadito; aquí en esas pampas pasteaba cantando, era *khuchiawati* [pastor de chanchos] todavía pues, [risas] así fue.

Julia Judith: ¿Tío, guardaban chuño como reserva para los meses de escasez?

Eduardo Samuel: Guardaban *chuño* negro, para ese tiempo mi mamá ya había visto más antes cuando era niña de 12 años, ya había visto *macha'mara* [tiempo de sequía]; entonces por eso mi mamá nos decía: 'hay que guardarse producto seco'.

Julia Judith: ¿Cómo puedo saber si este año va a ser *mach'amara*?

Eduardo Samuel: Las estrellas avisan, no te dije las aves del lago avisan cuando va a ser *mach'amara*, las aves abajito ponen sus nidos, cuando va a haber lluvia al medio sus nidos; cuando va a ser lluvioso más alto hacen para no afectar a sus nidos.

Julia Judith: ¿Cómo avisan las estrellas? ¿Qué señales transmite?

Eduardo Samuel: Las estrellas, ahora ya no puedo distinguir, mi mamá siempre miraba *ch'ixi*,[14] estrellas amontonaditas se llama *ch'ixi*, *qarwanayra* [ojo de llama] por acá está [señala el cielo], arado también hay, cruz del sur [*chacana*] también hay; *qarwanayra* entra acá, se atrasa o está muy adelantado, eso es *qarwanayra*.

Julia Judith: ¿Qué pasa si se adelanta?

Eduardo Samuel: Si se adelanta es porque va a ser *nayra mara* [año adelantado], temprano hay que sembrar, si está normal o atrasado *qhepa sata* [año de sembrío tardío] decimos, hay que demorar, eso significa *qarwanayra;* en la balsita está la llamita, una llamita está en la balsita, en *chi'xa*, como río es en el cielo, como río todo un montón de estrellas igualito que el río, ahí está flotando balsa, encima de balsa está la llamita con sus ojos, a distancia claro su ojo, por eso le decimos *qarwanayra*.

Julia Judith: ¿Y la luna tiene algún significado?

Eduardo Samuel: La luna casi no, solamente cuando va a llover la luna está amarillo, cuando está clarito no va a llover, cuando la luna está opaco amarillento va a llover. Siempre nos guía *qarwanayra*, esas aves del lago también nos guían.

Julia Judith: Las aves como el *jamachhi* o *costalchu'ko,* ¿qué significados tiene en la vida diaria?

Eduardo Samuel: *Costalch'uko* es *layqaphichitanka*, es otro. Aves: *chhoqa*, *tikitiki* [*Gallinula Chlorupus*], ¿los *chejllinkos* en castellano?

Julia Judith: Jilguero

Eduardo Samuel: Jilguero del lago, es más grandecito que jilguero del seco [tierra]; jilguero del lago sabe, en la puntita [de la totora] hace sus nidos, si está arriba va a llover, si esta media altura poca lluvia, si está abajo no va a llover. *Layqaphichitanka* o *costach'uku* sabe, por ejemplo, esta mañana en el pueblo, *ch'iq, ch'iq, ch'iq, ch'iq*, nos va a llamar por teléfono estamos diciendo, avisa; ahora, por ejemplo, mi esposa [Celia] ayer a llegado, estará pues por salir, yo calculo que esta por salir, *ch'iq, ch'iq, ch'iq, ch'iq; ch'iq, ch'iq, ch'iq, ch'iq*; *patan jalnaqchex, uhu, patan jalnaqchex* [estaba correteando encima de techo], ¿quién vendrá, quien será? Mi esposa nomas llega; yo estoy mirando mi película favorita, a las 17h 30 empieza; *tin, tin, tin, tin, tin, tin*, yo me tranco de adentro, sino de frente me chaparía [risas], tranco de adentro, no ha podido abrir, ha abierto, pero esta la tranca [palo grueso para asegurar la puerta];

[14] *Ch'ixi*. [*ch'éxe*]. adj. Gris. Color punteado entre blanco y negro. Pintado como las gallinas. || 2. Abigarrado. De varios colores mal combinados, reunidos sin orden o de modo inconexo. Ajacopa, T.; Mamani, V.; Vino, Mabel. Paitani arupirwa: Diccionario Bilingüe. 2020, p. 72.

‘ahorita bajooo’ le dije, ni mi zapato quiere entrar [risas], ella no más había sido, sabe ese pajarito.

Julia Judith: ¿Existen otros pajaritos a las que se les atribuyen significados?

Eduardo Samuel: ¿Otros pajaritos? Se han desaparecido los pajaritos, están en extinción … [silencio] … *pukupuku*, ese *pukupuku* despierta a las dos de la mañana, *pukú, pukú, pukú*; ya no existe; ahora otro, lechuza ya no existe, cuando yo bajo a las tres de la mañana a veces del pueblo, *tukú, tukú*; *tukuuú, tukuuú; tukútukú,* de toda voz; *tukú* dicen cuando su macho es viejo, ya no hay, ya no existe. Ahora está despareciendo águila, está desapareciendo, porque una manada de águila sabe estar en estas pampas *q’iss, q’iss, q’iss, q’iss, q’iss*, “pegando”, enseñando a sus crías como defenderse, eso enseñan, no está pegando a su cría, sino enseña a defenderse de los enemigos; mi mamá decía: ‘no está pegando, está enseñando a defenderse, porque la madre esta pues a sus criitos “pegando”. ‘Mamaaá va a matar, *jiwayaniwaaaa’* [lo va a matar]; ‘no hijo me dice, está enseñando a defenderse’, las águilas, *allqamaris* [caracara andino], pues.

Julia Judith: ¿Se le atribuye algún significado al *allqamari?*

Eduardo Samuel: No tiene, ¡ah sí, *hawasay*! Habas es, ahora ya no hay *allqamari*, en grupos sabe haber, ‘hay que sembrar habas, hay *allq’amari’*, decían, ¡uy, como ha desaparecido ese animalito! Poco *ppak’athojo* hay, águila real, poquito hay, unos tres, cuatro por aquí hay, ese viene a chapar su comida, *¡shhiii!*, viene a toda velocidad, y al animal que está al frente le pasa un susto, ya no puede volar; por ejemplo el *k’ilichu* [*k’ili k’ili*] que está pelando su ratoncito o su *achaku* está pelando, de repente ese águila real viene *¡shhiii!*, así tiembla el animalito, así tiembla; le lleva con su ratoncito y el *k’ilichu* [halcón], lleva ese águila real, acá en la pampa yo lo he visto, estaba pelando su ratoncito. Ni me he dado de cuenta que suena … ¿Qué cosa suena? ¿Está sonando? ¿Qué suena? ¡*Shhiiiii!* se levanta al *k’ilichu* y al ratón, se lleva. Hay dos tipos de *k’ilichu*, uno es chiquito, otro *k’ilichu* es más grande, ese es más feroz, chapa a las palomas, hasta eso está desapareciendo.

Ese [*ppak’athojo*] también lleva pollitos, ahora no hay, ese es águila real, no hay, nosotros poníamos palos espinosos, cuando la madre [gallina] lo ve *qarrr, qarrrr, qarrr* dice y los pollitos hay mismo se ocultan, se lleva cuando está lejos se lleva [a los pollitos].

Julia Judith: El *k’ilichu* tiene significado

Eduardo Samuel: [El *k’ilichu*] no tiene. *Tuku* [lechuza] si tiene, malagüero es [el] *tuku*; por ejemplo, acá viene, *tukú, tukú, tukú*, alguien va a morir, lechuza tiene [significado], cuando una vez he venido [al campo] hace tres o cuatro años, cuando bajé la compuerta, ¡un *tuku* se me apareció! Entonces, he orado, ‘que no me pase nada’, yo he venido a acomodar a los animales

de noche, para viajar a La paz, justo en un árbol seco se para el *tuku, ¡ay, tuku! Tata Mallqu* se dice; [*Tata Mallqu* viajaré a La Paz preságiame buena suerte][15] le dije, ni he tirado piedra, ni nada, cerquita se me ha aparecido en la compuerta cuando teníamos que viajar a La Paz; no nos ha pasado nada, porque ya los advertí, le he saludado al [*Tata Mallqu* pídemelo para que nos vaya bien en el viaje, iremos para hacer casar a una pareja,][16] le dije.

Julia Judith: ¿*Tata Mallqu* es un Dios?

Eduardo Samuel: Al *tuku* le digo así, al *tuku* le digo.

Julia Judith: ¿El *titimisi* tendrá significado?

Eduardo Samuel: No tiene significado, se ha desaparecido también, *titimisi*, bonito es su pelaje, mancha, mancha, mancha, como tigrecillo. En las noches las gallinas duermen afuera, acá [patio], "son los canes de la casa", en la noche viene el *titimisi* [gato andino] se lleva *qarr, qarr*, ya se lleva. Ahora no hay, ya no existe, una vez he visto caminando en *Paltaq'arq'a*; *Paltaq'arqa*' se llama; porque una roca grande encima de otra grande, por eso le llaman *Paltaq'arq'a*, ahí adentro he visto, mi papá había visto, *¡titimisi, titimisi!* dice; bonito había sido, más grande que el gato, ¡que pelaje! ¡Que linnndo había sido, delgadito!

Julia Judith: La única vez que vi *titimisi* fue en la casa de mi bisabuelo, también había tarucas

Eduardo Samuel: Sí, se desapareció, acá taruca [venado] había, acá atrás; tu tía Celia [esposa de don Eduardo] ha visto un día, dice que ha bajado por aquí y luego se ha subido al cerro; en manada andan, grupo de cinco, de seis andan.

Julia Judith: ¿Hace poco ha visto?

Eduardo Samuel: Hace cinco años, hay también pues cazadores, eso lo termina.

Julia Judith: He escuchado que la carne de taruca es sabrosa.

Eduardo Samuel: Yo he comido, había entrado acá donde mi vecino, habas era alto, había entrado a las habas y no ha podido salir, mi vecino lo había agarrado y lo ha carneado; yo me he comprado una pierna, solito he terminado, una parte he hecho *ch'arki* con sal para que no se malogre, dicen que es a la vez medicina, por eso me he comprado una pierna, hembra era, no tiene cachito.

Julia Judith: Para concluir, en cuanto al idioma. ¿Sus hijos hablan el *aymara*?

Eduardo Samuel Hablan todos, pero mi hija mayor se había olvidado, pero obligan para trabajar, tiene que asistir a las clases de *aymara*.

[15] *Tata Mallqu sarxaw La Paz toq'eru, suma suertequiw uñsurapitanta.* [versión orinal de la entrevista]
[16] *Tata Mallqu; Tata Mallqu Diosat mayninta, suma viajetaquiw mayninta, casaräsiriw saraphxa, aymarata*. [versión orinal de la entrevista]

Julia Judith: Muchísimas gracias por colaborar.

Fin.

A modo de cierre, esta entrevista contribuye a comprender las estrategias de resistencia cultural y revitalización lingüística del pueblo *aymara* frente a los embates de la globalización homogeneizadora. Por otra parte, articula los saberes indígenas, explora los vínculos entre lenguaje, identidad y memoria; posicionándola como un aporte fundamental para la revalorización de las lenguas y culturas originarias, fomentando la producción de conocimientos comprometido con la justicia epistémica y la defensa de la diversidad. Al mismo tiempo el *Suma Qamaña* es mucho más que un eslogan, es la expresión de la identidad colectiva *aymara*. Por tanto, esta entrevista enriquecerá a la teoría sobre la construcción de la identidad indígena, fortaleciendo el diálogo de saberes; ya que, el *Suma Qa*maña es un saber identitario que sugiere a la academia a conversar respetuosamente con los saberes indígenas y no simplemente caer en el extractivismo de los conocimientos ancestrales.

Referencias

Bertonio, L. (2011). *Transcripción del Vocabulario de la Lengua Aymara. P. Luduvico Bertonio* (Instituto de las Lenguas y Literaturas Andinas-Amazónicas, Trans.). ILLA-A. (Obra original publicado en 1609).

Laime, T.; Lucero, V.; Arteaga, M. (2020). *Paytani Arupirwa Diccionario bilingüe. Aymara – Castellano / Castellano – Aymara*. Plural Editores.