

Revista de Ciencias Sociales Transdisciplinar

Vol.6 Núm. 11 Julio-Diciembre 2026
ISSN: 2683-3255



UANL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN

D.R. 2026 © Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales, Vol. 6, No. 11, Julio-Diciembre 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos, Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Piso 1, Avenida Alfonso Reyes #4000 Norte, Colonia Regina, Monterrey, Nuevo León, México. C.P. 64290. Tel.+52 (81)83-29- 4000 Ext. 6533. <https://transdisciplinar.uanl.mx> Editora Responsable: Rebeca Moreno Zúñiga. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2022-020213472000-102, ISSN 2683-3255, ambos ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Centro de Estudios Humanísticos de la UANL, Mtro. Juan José Muñoz Mendoza, Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Piso 1, Avenida Alfonso Reyes #4000 Norte, Colonia Regina, Monterrey, Nuevo León, México. C.P. 64290. Fecha de última modificación 15 de julio de 2026.

Rector / Santos Guzmán López

Secretaría de Extensión y Cultura / José Javier Villarreal

Director de Historia y Humanidades / César Morado Macías

Titular del Centro de Estudios Humanísticos / Beatriz Liliana De Ita Rubio

Directora de la Revista / Rebeca Moreno Zúñiga

Autores

Mercedes Citlaly Martínez Villegas

Claudia Elisa López Miranda

Juan Manuel Rivera Ramírez

Eduardo Loredó Guzmán

Roelof Bergstra

Ricardo Alberto Reza Flores

Citlali Michéle Reza Flores

Alejandra Zamudio Palomar

Rocío Aletse Sereno Rodríguez

Víctor Manuel Zamora García

Reyna Susana Martínez Quiroz
Natalia Tumas
Laila Vivas
Andreas Portillo
Anabel Flores Ortega
Tomás Norberto Martínez García
Juan Sánchez García

Editor Técnico / Juan José Muñoz Mendoza

Corrección de Estilo / Francisco Ruiz Solís

Maquetación / Concepción Martínez Morales

Se permite la reproducción total o parcial sin fines comerciales, citando la fuente. Las opiniones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la opinión de Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Este es un producto del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. www.ceh.uanl.mx

Hecho en México

Consumo de drogas y su relación con la construcción de las masculinidades entre los campesinos del estado de México

Drug Use and Its Relationship to the Construction of Masculinities Among Peasants in the State of Mexico

Anabel Flores Ortega

Resumen: Este artículo explora cómo el consumo de drogas se relaciona con la forma en la que los hombres campesinos del oriente del Estado de México construyen su identidad masculina. A partir de entrevistas y trabajo de investigación, se reconstruyen las historias de vida de varones que trabajan en el campo, en entornos donde se espera que sean fuertes, resistentes y que no muestren emociones. El consumo de sustancias aparece como una manera de soportar el cansancio, calmar el dolor emocional o ganarse el respeto de los otros. El cuerpo ocupa un lugar central: es el que resiente el esfuerzo diario, pero también el que sostiene los ideales de fortaleza. Sin embargo, algunos hombres comienzan a reconocer sus límites físicos y emocionales. A partir de esa conciencia, también surgen otras formas posibles de ser hombre, más cercanas al cuidado, al descanso y al reconocimiento de la propia vulnerabilidad.

Palabras clave: Masculinidades, ruralidad, consumo de sustancias, campesinos, cuidado.

Abstract: This article explores how drug use relates to the way male campesinos from eastern State of Mexico construct their masculine identity. Based on interviews and fieldwork, it reconstructs the life stories of men who work in agricultural settings where they are expected to be strong, resilient, and emotionally reserved. Substance use appears to cope with exhaustion, ease emotional pain, or gain the respect of others. The body plays a central role: it bears the weight of daily labor while upholding ideals of strength. However, some men are beginning to acknowledge their physical and emotional limits. From that awareness, new ways of being a man begin to take shape—ones more connected to care, rest, and the recognition of vulnerability.

Key words: Masculinities, rurality, substance use, agricultural workers, care.

Introducción

El Estado de México es una de las entidades federativas con mayor actividad agrícola en el país. En su territorio se cultivan más de 500 mil hectáreas de maíz, 15,900 hectáreas de tuna y 12,895 hectáreas de avena, lo que ha generado un volumen promedio anual de producción superior a los ocho millones de toneladas en los últimos seis años (SECAMPO, 2021). Esta actividad, además de ser un soporte económico, es un espacio en el que se producen y reproducen identidades de género. Según el Censo Agropecuario 2022, el 83% de la población trabajadora en el campo mexicano está conformada por varones (INEGI, 2022), lo que evidencia la masculinización del sector.

En las zonas rurales y semirurales, el trabajo agrícola no solo se concibe como medio de subsistencia, sino como el lugar simbólico donde se construyen y legitiman formas hegemónicas de masculinidad.¹ La fuerza física, la resistencia, el dominio del entorno y el rol de proveedor son atributos frecuentemente asociados al “ser hombre” en estos entornos (Brandth & Haugen, 2005). Esta construcción performativa se expresa a través del cuerpo, que adquiere una dimensión identitaria al inscribirse en ideales de virilidad basados en el esfuerzo, la dureza y la negación de la vulnerabilidad (Little & Panelli, 2003; Calvario, 2016).

Cultivar la tierra implica entonces no solo la producción de alimentos, sino también la producción de sentidos culturales.

1 Se entiende aquí la hegemonía no en el sentido clásico de Connell (1995), sino como un concepto contextual y situado, que refiere a las formas dominantes de masculinidad construidas en un momento y espacio social determinados.

El trabajo agrícola refuerza la figura del hombre como protector del territorio, responsable del sustento y encarnación del orgullo comunitario (Campbell, Bell & Finney, 2006). Sin embargo, estas formas de masculinidad no deben entenderse como homogéneas ni estáticas, sino como proyectos ideológicos de identidad masculina situados históricamente, que se negocian y disputan en contextos sociales específicos (Herfeld, 1986). En el ámbito rural, dichas construcciones se entrelazan con estructuras agrarias, sistemas de parentesco, políticas públicas y discursos comunitarios que exaltan la figura del “buen hombre del campo”. Este modelo se ve complejizado por el fenómeno migratorio, especialmente hacia Canadá a través del Programa de Trabajadores Agrícolas Temporales (PTAT),² el cual no solo impacta la economía local, sino que también reconfigura las relaciones de género. Los varones que no migran, por decisión o exclusión, enfrentan una presión adicional: mantener su papel tradicional y competir simbólicamente con quienes sí migran y retornan con mayores ingresos (Bryant & Pini, 2009).

La imposibilidad de cumplir con el mandato del proveedor genera una crisis en las representaciones hegemónicas de la masculinidad, tanto en términos generales como en el contexto local, con implicaciones directas en la salud física y mental de los hombres (Jiménez, 2018). En escenarios de precariedad laboral como los que atraviesan muchas comunidades rurales y semirurales del estado de México (Chong *et al.*, 2015), esta imposibilidad se experimenta como una pérdida de valor social y

2 La zona oriente es una de las regiones que más trabajadores agrícolas envía a Canadá cada año (Díaz, 2019).

personal. Como respuesta, algunos varones recurren a estrategias de afrontamiento³ que incluyen el consumo de sustancias psicoactivas.⁴

La Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT 2016-2017) reporta que, en el Estado de México, el 15.5% de los hombres consume alguna droga, frente al 5% de las mujeres. La brecha se amplía para sustancias ilegales (15.4% frente a 4.5%) y medicamentos con potencial de abuso (1.3% frente a 0.6%), evidenciando una

Se entiende aquí la hegemonía no en el sentido clásico de Connell (1995), sino como un concepto contextual y situado, que refiere a las formas dominantes de masculinidad construidas en un momento y espacio social determinados.

La zona oriente es una de las regiones que más trabajadores agrícolas envía a Canadá cada año (Díaz, 2019).

Se entiende por estrategias de afrontamiento las prácticas simbólicas, corporales y afectivas mediante las cuales los varones campesinos intentan sostenerse frente al desgaste y las tensiones que genera cumplir con los ideales tradicionales de masculinidad.

3 Se entiende por estrategias de afrontamiento las prácticas simbólicas, corporales y afectivas mediante las cuales los varones campesinos intentan sostenerse frente al desgaste y las tensiones que genera cumplir con los ideales tradicionales de masculinidad.

4 Las sustancias psicoactivas son compuestos químicos que, al ser introducidos en el organismo, actúan sobre el sistema nervioso central y producen alteraciones en los procesos mentales, emocionales o conductuales. Estas sustancias pueden modificar el estado de ánimo, la percepción, la cognición y el comportamiento, y abarcan una amplia variedad de compuestos, tanto legales como ilegales, incluyendo alcohol, tabaco, cannabis, opiáceos, estimulantes, alucinógenos, y algunos medicamentos con potencial de abuso (Organización Mundial de la Salud OMS, 2022).

Las sustancias psicoactivas son compuestos químicos que, al ser introducidos en el organismo, actúan sobre el sistema nervioso central y producen alteraciones en los procesos mentales, emocionales o conductuales. Estas sustancias pueden modificar el estado de ánimo, la percepción, la cognición y el comportamiento, y abarcan una amplia variedad de compuestos, tanto legales como ilegales, incluyendo alcohol, tabaco, cannabis, opiáceos, estimulantes, alucinógenos y algunos medicamentos con potencial de abuso (Organización Mundial de la Salud OMS, 2022).

Dimensión de género en el consumo. En las regiones rurales y semirurales del oriente mexicano, algunos campesinos emplean estas sustancias que funcionan como un recurso performativo que refuerza las expectativas sociales asociadas a representaciones esperadas en la masculinidad local, incluso a costa de la salud física y emocional (Möller-Leimkühler, 2003; Romaní, 1999).

Esta investigación se inscribe en el subcampo de los estudios de género de los hombres y las masculinidades, particularmente en la línea temática que aborda la salud emocional, el riesgo, la mortalidad y las adicciones. Si bien esta línea ha mostrado avances importantes, con al menos 22 investigaciones desarrolladas entre 1990 y 2014 (Núñez, 2017), son escasos los estudios que han vinculado de manera directa el consumo de drogas con la construcción de masculinidades. Trabajos como los de Brandes (2004), Ovalle et al. (2010), Moncada (2012) y Toquero (2014) han explorado esta relación, pero sin atender de forma específica a las experiencias situadas de varones insertos en el trabajo agrícola y rural.

Bajo este panorama, el presente artículo tiene como objetivo analizar cómo el consumo de drogas interviene en la construcción de los proyectos ideológicos de identidad masculina entre campesinos del oriente del Estado de México. A partir de un enfoque cualitativo y desde el paradigma del curso de vida, se exploran las trayectorias biográficas de los varones mediante los siguientes ejes analíticos:

- a. las concepciones de masculinidad y la construcción de los proyectos ideológicos de identidad masculina;
- b. las dificultades y malestares asociados al sostenimiento de dichos proyectos;
- c. el inicio del consumo de sustancias psicoactivas y su inserción en las dinámicas subjetivas y en los procesos de construcción de masculinidad; y
- d. los momentos de conciencia corporal frente al riesgo y al daño derivados del consumo.

De esa manera, este artículo se estructura en cuatro apartados centrales que permiten abordar la complejidad del fenómeno desde distintas dimensiones analíticas: en primer lugar, se exploran las concepciones de masculinidad y la construcción de los proyectos ideológicos de identidad masculina entre los varones campesinos; en segundo lugar, se analizan las dificultades y malestares asociados al sostenimiento de dichos proyectos; posteriormente, se examina el inicio del consumo de sustancias psicoactivas y su inserción en las dinámicas subjetivas y en los procesos de construcción de la masculinidad; y finalmente, se abordan los momentos de conciencia corporal frente al riesgo

y el daño derivados del consumo, como puntos de inflexión que permiten tensionar y resignificar los mandatos masculinos hegemónicos.

Marco teórico

Para abordar esta problemática, se parte de la premisa de que las prácticas de consumo de sustancias psicoactivas entre varones campesinos no deben interpretarse como decisiones individuales, sino como fenómenos sociales, culturales y afectivos. En particular, se reconoce que dichas prácticas son modeladas por estructuras de género, trayectorias laborales, procesos de subjetivación y dinámicas corporales específicas, configuradas dentro del entorno agrícola.

En este sentido, resulta pertinente recuperar la propuesta de Michel Herzfeld (1986) sobre la *poética de la hombría*, que concibe la masculinidad como un proyecto ideológico: un conjunto de narrativas, valores y prácticas culturalmente construidas que otorgan sentido a lo que significa “ser hombre” en un contexto determinado. Esta poética no se limita a atributos individuales, sino que se manifiesta en gramáticas simbólicas que regulan el comportamiento corporal, las expresiones emocionales y las formas de reconocimiento público. En los contextos rurales, tales gramáticas suelen articularse en torno a valores como la fuerza física, la resistencia al dolor, la autosuficiencia y el dominio del entorno, todos anclados en el trabajo agrícola.

Retomando a Pierre Bourdieu (2000), estos valores masculinos no son simples representaciones mentales, sino disposiciones que se incorporan corporalmente a través del habitus: sistemas duraderos de percepciones, valoraciones y

acciones que guían la interacción social. El *habitus* masculino campesino se forma en la práctica del trabajo físico cotidiano, en la disciplina de la faena agrícola y en la normatividad del silencio emocional. Junto con ello, el acceso diferencial a los capitales económico, social, simbólico y corporal determina la posición que los varones ocupan dentro del campo social, profundizando las jerarquías internas de masculinidad.

Estas dinámicas simbólicas están conectadas con los mecanismos de reconocimiento colectivo, particularmente en comunidades donde el honor y el prestigio operan como principios organizadores de las relaciones sociales (Herzfeld, 1986; Peristiany, 1965). En este esquema, el reconocimiento masculino se juega públicamente: trabajar, aguantar y no verbalizar el dolor otorgan estatus. Cuando estas prácticas se ven interrumpidas por desempleo, migración frustrada, enfermedad o deterioro físico, se produce una fractura en la identidad masculina. El consumo de sustancias puede ser interpretado, en este contexto, como una estrategia simbólica de reparación: un modo de sostener o reconstituir momentáneamente el lugar social amenazado.

Desde la dimensión subjetiva, el estudio retoma la teoría del deseo de Jacques Lacan (1977) para comprender el consumo como respuesta a una falta estructural que atraviesa al sujeto. Para Lacan, todo deseo surge de un vacío constitutivo imposible de colmar, y los sujetos, atrapados en esa carencia, buscan constantemente objetos que puedan suturar simbólicamente esa ausencia. En comunidades rurales y semirurales donde los ideales masculinos son inalcanzables o implican altos niveles de desgaste emocional y corporal, las sustancias operan como intentos momentáneos de sostener una identidad que se resquebraja. El

consumo no aparece como una elección racional o consciente, sino como una práctica compulsiva que permite soportar el peso de las expectativas sociales internalizadas.

Complementariamente, Michel Foucault (1988) ofrece herramientas para pensar el consumo como parte de las tecnologías del yo: prácticas mediante las cuales los individuos se modifican a sí mismos para alcanzar ciertos estados deseados de existencia. En ese sentido, las drogas no solo funcionan como anestesia corporal, sino como instrumentos activos de gestión de la percepción de sí: reforzar la resistencia, incrementar el rendimiento físico, evadir el dolor o sostener la imagen de fortaleza exigida por el entorno social.

El cuerpo, en esta lógica, no puede entenderse simplemente como una entidad biológica. Es, ante todo, un espacio simbólico donde se inscriben las tensiones entre lo que se exige, lo que se desea y lo que efectivamente se puede ser. El cuerpo que trabaja resiste, se fatiga y eventualmente se rompe; evidencia las fisuras de los mandatos de masculinidad. De allí que el consumo de sustancias deba ser abordado no solo como una práctica de riesgo, sino como una forma encarnada de lidiar con la distancia entre el ideal masculino campesino y la experiencia concreta del cuerpo vulnerable.

Finalmente, el presente estudio incorpora la noción de subjetividad fracturada para dar cuenta de la experiencia de los varones campesinos. La subjetividad no se presenta aquí como un núcleo coherente o estable, sino como una configuración múltiple y tensionada, atravesada por la carencia, la discontinuidad emocional y las exigencias normativas. En este marco, la supresión afectiva, la negación o inhibición sistemática de las

emociones se convierte en una estrategia de sostén simbólico de la masculinidad campesina. Sin embargo, también en una fuente de desgaste subjetivo que incrementa la necesidad de recursos externos (como el consumo) para mantener una apariencia de integridad.

Bajo estas perspectivas, el presente artículo se propone comprender cómo los varones campesinos resignifican las prácticas de consumo de sustancias en relación con sus trayectorias de vida, sus vínculos comunitarios y sus proyectos de masculinidad. Lejos de ofrecer una explicación totalizante, se busca abrir un campo de lectura que permita entender el consumo no solamente como síntoma individual, sino como una expresión asentada en las tensiones, malestares y afectos que configuran la masculinidad campesina contemporánea.

Metodología

Este estudio partió de una pregunta principal: ¿De qué manera el consumo de sustancias psicoactivas interviene en la construcción de los proyectos ideológicos de identidad masculina entre campesinos del oriente del estado de México? Desde el inicio, el interés fue comprender no solo las prácticas de consumo de sustancias psicoactivas, sino los sentidos que estas prácticas adquieren en las trayectorias de vida de los varones campesinos, atravesadas por el trabajo, los afectos, los mandatos de género y las tensiones del cuerpo.

Con base en esta pregunta, se definió un objetivo general: Analizar cómo el consumo de sustancias psicoactivas interviene en la construcción de los proyectos ideológicos de identidad

masculina entre campesinos del oriente del Estado de México. De este objetivo general se desprendieron cuatro objetivos específicos:

1. Explorar las concepciones de masculinidad que los varones campesinos sostienen en sus trayectorias de vida.
2. Identifica los malestares y dificultades asociados al sostenimiento de esos proyectos de identidad masculina.
3. Analizar los sentidos atribuidos al consumo de sustancias psicoactivas como forma de afrontar el desgaste, la presión y las rupturas vitales.
4. Comprende los momentos de inflexión en las trayectorias biográficas que favorecen la resignificación del cuerpo y de las prácticas de consumo.

Para alcanzar estos objetivos, se adoptó una estrategia metodológica cualitativa, orientada a recuperar las voces, las experiencias y los sentidos construidos por los propios varones. Más que buscar generalizaciones, el propósito fue comprender los entramados simbólicos, afectivos y corporales que modelan las formas de ser hombre en un contexto campesino (Denzin y Lincoln, 2011). El diseño de la investigación se apoyó en el paradigma del curso de la vida, propuesto por Glen H. Elder.

Este enfoque permitió analizar cómo las trayectorias individuales se configuran a partir de la interacción entre condiciones históricas, vínculos sociales y experiencias biográficas significativas (Elder, 1994; Elder & Giele, 2009). En particular, se prestó atención a los puntos de inflexión, entendidos como aquellos eventos o situaciones que provocan transformaciones en la dirección o el sentido de la vida de los sujetos.

El enfoque de curso de vida se incorporó de manera explícita en el diseño, la conducción y el análisis de las entrevistas en profundidad. Las entrevistas se estructuraron en clave biográfico-narrativa, con una guía semiestructurada organizada en tres ejes derivados del modelo de Elder y operacionalizados en dispositivos concretos:

- A. Contextos históricos y estructurales. Para situar la biografía en su tiempo, se abrió cada entrevista con un calendario de vida (life calendar) y una línea de tiempo elaborada junto con el interlocutor. Este recurso permitió ubicar cronológicamente cambios locales (reconversión agrícola, fluctuaciones de empleo, migración temporal (PTAT)) y contexto (cosecha/escasez, migración). También se consideraron variaciones en los precios y el clima, y relacionarlos con pasajes vitales (inicio laboral, salida de la escuela, nacimiento de hijxs). Preguntas tipo: “*¿Qué estaba pasando en el pueblo/en el campo ese año?*”, “*¿Cómo afectó tu trabajo o tu salud?*”.
- B. Trayectorias vinculadas (linked lives). Se indagó la interdependencia entre la trayectoria del varón y la de sus familiares, parejas, cuadrillas y compadrazgos. Se utilizaron mapas de redes (familiares y laborales) para identificar figuras de influencia y momentos de apoyo/tensión. Preguntas tipo: “*¿Quién te enseñó a trabajar/beber/‘aguantar’?*”, “*¿Qué cambió en tu relación con tu pareja/hijxs cuando empezaste o dejaste el consumo?*”.
- C. Transiciones y puntos de inflexión. Se profundizó en eventos transicionales (primer empleo formal en el campo, lesiones, duelos, crisis económicas, migración, juramentos o promesas religiosas) y en rupturas en hábitos de consumo. Se usaron

preguntas evocativas y de contraste temporal. Esto permitió reconstruir secuencias y los sentidos atribuidos al consumo (rendimiento, pertenencia, analgesia, negociación con el mandato de ‘aguantar’).

Todas las entrevistas incluyeron la co-construcción de líneas de tiempo y, cuando el interlocutor aceptó, un registro por hitos (escuela, primer jornal, primer consumo, eventos de salud, cambios de pareja, juramentos/mandas). Al análisis se aplicó una matriz que cruzó edad/etapa (adolescencia, ingreso a la vida laboral, formación de familia), transiciones (lesión, muerte de un pariente, pérdida de empleo), vínculos (padre, pareja, cuadrilla, compadre, patrón), contexto (cosecha/escasez, migración), sentidos del consumo (soporte corporal, pertenencia, resistencia, escape) y puntos de inflexión (juramentos, enfermedad, nacimiento de hijos).

Se contrastaron los relatos individuales con observación etnográfica en faenas (siembra de maíz, manzanilla, tomate y hierbas medicinales) y diálogos incidentales en espacios comunitarios. Se atendió a marcadores somáticos (dolor, cansancio, sueño, ritmo del trabajo) y a metáforas locales (“aguantar”, “quebrarse”, “curarse”) como índices de agencia situada y de negociación con el mandato de masculinidad. Se ofrecieron pseudónimos, consentimiento informado y posibilidad de pausar/omitir episodios sensibles. Con estos procedimientos, el enfoque de curso fue un soporte operativo para preguntar, escuchar y analizar. Permitted ordenar cronológicamente las experiencias, vincular biografía y estructura. Además, permitió identificar cómo ciertas transiciones y puntos de inflexión

ordenan cronológicamente las experiencias y vinculan la biografía con la estructura. También ubican cómo determinadas transiciones y puntos de inflexión reconfiguran el cuerpo, el trabajo y los proyectos ideológicos de identidad masculina, así como los sentidos del consumo de sustancias en un contexto campesino.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de ocho meses. Durante los fines de semana de los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2024, se llevó a cabo observación etnográfica en los campos donde los trabajadores de San Matías Cuijingo laboran en la siembra de maíz, manzanilla, tomate y hierbas medicinales. Esta etapa permitió observar de cerca las dinámicas laborales, los vínculos comunitarios y las prácticas corporales que sostienen los modos de construcción de la masculinidad campesina.

En los meses de febrero y marzo de 2025, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a ocho varones de entre 18 y 45 años, habitantes de Cuijingo, cuyas trayectorias tienen que ver con el trabajo agrícola y el consumo de sustancias psicoactivas. Estas entrevistas permitieron reconstruir sus historias de vida, identificar momentos de inflexión y explorar cómo resignifican el trabajo, el cuerpo y el consumo en sus proyectos de identidad masculina. Además de las entrevistas formales, el trabajo de campo incluyó múltiples diálogos incidentales con mujeres y otros varones en los campos agrícolas, convivencias comunitarias y espacios locales. Estos intercambios permitieron captar aspectos menos visibles de las prácticas de género y de los sentidos atribuidos al consumo de sustancias psicoactivas.

De esa manera, la observación buscó interpretar los significados culturales inscritos en el trabajo, la convivencia

y las dinámicas corporales (Geertz, 1973; Spradley, 1980). La selección de interlocutores se realizó mediante un muestreo por bola de nieve, partiendo de referencias de miembros de la comunidad. Se optó por hablar de interlocutores y no de informantes o colaboradores, para destacar la dimensión dialógica de la investigación: los sujetos no solo transmitieron datos, sino que participaron activamente en la construcción de sentido.

Los relatos recogidos dieron cuenta de diversas modalidades de consumo de sustancias psicoactivas. El alcohol, relacionado con rituales de pertenencia y resistencia (Óscar y Carlos); la marihuana, utilizada para aliviar el tedio y el desgaste emocional (Marco); y la piedra y la cocaína, empleadas para sostener el rendimiento corporal o enfrentar situaciones de tensión emocional (Nelson, Juan, Daniel, Roberto y Fernando). El consumo de sustancias psicoactivas apareció en los relatos como parte de una red de significados ligados al esfuerzo, la pertenencia, el desgaste y los afectos masculinos. Desde esta perspectiva, el consumo se entiende como una forma de afrontar las tensiones que genera sostener los ideales esperados en los proyectos ideológicos de identidad masculina entre los campesinos.

Las concepciones de masculinidad y la construcción de los proyectos ideológicos de identidad masculina

Los testimonios de los varones campesinos permiten observar que sus proyectos ideológicos de identidad masculina se estructuran principalmente alrededor de dos ejes fundamentales: la responsabilidad económica y el comportamiento social normativo.

Aunque no son los únicos,⁵ estos dos pilares configuran sentidos centrales de lo que significa “ser hombre campesino”, reproducidos a través de prácticas corporales, disposiciones afectivas y normas de conducta interiorizadas desde etapas tempranas de la vida. Nelson sintetiza de manera explícita el ideal masculino de ser sustento económico, ubicado en el núcleo del proyecto ideológico de identidad masculina: “Pues ser hombre es ser un sustento para la familia”. Tener la responsabilidad de formar una familia y ser su sustento principal. Nelson, entrevista, Cuijingo.

Este significado de la masculinidad como responsabilidad económica no solo articula la capacidad de producir dentro del entorno agrícola, sino que también delimita su valor social: ser proveedor se convierte en un criterio fundamental para la validación masculina. El honor masculino (Peristiany, 1968) se construye en actos visibles de responsabilidad, trabajo y cumplimiento de obligaciones. Sin embargo, la incorporación a este proyecto de identidad no es inmediata: implica un proceso de adaptación corporal y emocional al esfuerzo físico, como relata el mismo Nelson al hablar de su tránsito desde la escuela hacia el trabajo en el campo: “Me arrepentía un poco porque, pues, no estaba acostumbrado. Yo era un niño totalmente de escuela. Me cansaba mucho, hasta que mi cuerpo se fue acostumbrando y fui agarrando el ritmo.” (Nelson, entrevista, Cuijingo).

5 En mi investigación doctoral describí de manera más amplia los ideales y antinomias que conforman los proyectos ideológicos de identidad masculina, en este trabajo me interesa centrarme en aquellos ejes que los propios varones campesinos reconocen como significativos en sus trayectorias. Si bien estos sentidos no escapan de los ideales previamente identificados, en su experiencia destacan especialmente dos dimensiones que funcionan como los principales ejes estructurantes de su identidad masculina.

Aquí se observa cómo la masculinidad campesina se inscribe en el cuerpo a través de un proceso de habituación, donde el cansancio y el dolor inicial se resignifican como parte del aprendizaje de ser hombre. Esta experiencia da cuenta de la formación de un *habitus* corporal (Bourdieu, 2000), en el que la resistencia física se naturaliza como un componente indispensable de la identidad de género.

Paralelamente, los relatos de Marco y Óscar muestran que el proyecto ideológico de identidad masculina también se ancla en normas de comportamiento social, orientadas a la cortesía, el respeto y el autocontrol:

En mi investigación doctoral describí de manera más amplia los ideales y antinomias que conforman los proyectos ideológicos de identidad masculina; en este trabajo me interesa centrarme en aquellos ejes que los propios varones campesinos reconocen como significativos en sus trayectorias. Si bien estos sentidos no escapan de los ideales previamente identificados, en su experiencia destacan especialmente dos dimensiones que funcionan como los principales ejes estructurantes de su identidad masculina.

Pues me dijeron que para ser hombre pues que tenía que respetar a las personas, que tenía que tener valores de cómo saber tratar a las personas. [...] Siempre me dijeron que tuviera que hacer respeto y pues también, pues respetar a las mujeres más que nada.” (Marco, entrevista, Cuijingo).

Cuando éramos niños, pues nos teníamos que portar bien, obedecer a los patrones [...]. Yo decía: ‘¿van a trabajar o se van a emborrachar?’, porque a mí no me gustaba eso.” (Óscar, entrevista, Cuijingo).

Estas normas articulan un ideal de masculinidad basado en la responsabilidad social y la disciplina moral, coherente con los valores comunitarios del ámbito campesino. El respeto a las figuras de autoridad, la cortesía cotidiana y el rechazo inicial al consumo de alcohol en el trabajo expresan una moral que combina el rendimiento físico con la conducta social esperada.

Sin embargo, los relatos también muestran que estos ideales no son fijos ni inmutables. Con el tiempo y las transformaciones laborales y culturales, los hombres negocian estas normas. Oscar, por ejemplo, relata cómo la prohibición inicial del alcohol en las faenas se va flexibilizando en el tiempo: “En ese tiempo yo les decía, no, no me gustaba una cerveza [...]”. Ahorita, pues, después del trabajo, a veces sí una cerveza.” (Oscar, entrevista, Cuijingo).

Este tránsito sugiere que los proyectos ideológicos de identidad masculina son procesos dinámicos, que se adaptan a las condiciones históricas, económicas y relacionales del entorno rural, dando lugar a masculinidades situadas, con matices y cambios.

Otro ideal relevante que emerge de los relatos es el de la limpieza corporal. Aunque el trabajo en el campo implica ensuciarse por el contacto con la tierra, los varones coinciden en que deben regresar a casa, bañarse y presentarse aseados, sobre todo para asistir a espacios públicos como el centro del pueblo o la iglesia. Oscar lo explica así: “Me baño, me recuesto un ratito, a ver tele, según yo, y ya después me salgo, quedando en lo de las fiestas y eso; ya me voy con el cohete. Entonces, ya regreso a la casa a veces como a las nueve, ocho y media; depende de lo tardado que sea también la misa o el rosario que hacen.” (Oscar, entrevista, Cuijingo).

Entre los varones más jóvenes, el ideal de cuidar el cuerpo se articula no solo a través de la limpieza, sino también de otras prácticas como asistir al gimnasio, buscando una imagen corporal activa y aceptada socialmente:

Pues ahorita estoy trabajando con mi papá. Él me levanta como a las cuatro y media, cinco de la mañana. Llegamos, trabajamos en el campo y terminamos más o menos como al mediodía. Luego regresamos a la casa; lo primero que hago es ir a abrazar a mi mamá, comemos, me baño, y ya después me voy al gimnasio. (Fernando, entrevista, Cuijingo).

Estos relatos muestran cómo los ideales masculinos combinan prácticas tradicionales como la limpieza después del trabajo con otras más contemporáneas como el ejercicio físico organizado, marcando continuidades y cambios en las formas de habitar el cuerpo masculino campesino. Por lo tanto, en Cuijingo, los proyectos ideológicos de identidad masculina en los campesinos se configuran a partir de tres procesos que se entrelazan. Estos son: 1) la responsabilidad económica como núcleo de la identidad, 2) la incorporación corporal al trabajo agrícola y 3) la interiorización de normas de comportamiento social. Ser hombre implica sostener a la familia, aguantar el esfuerzo físico sin quejarse y comportarse con respeto y autocontrol en la vida comunitaria. Estas prácticas, que se aprenden y encarnan desde edades tempranas, no son estáticas: los relatos muestran que los varones negocian y adaptan estos ideales conforme cambian sus trayectorias laborales, afectivas y corporales. Así, la masculinidad campesina articula continuidad y cambio, sosteniéndose en valores tradicionales, pero también abriendo márgenes de transformación.

Esquemas de distinción y diferenciación

En los relatos de los hombres campesinos de Cuijingo, los proyectos ideológicos de identidad masculina se construyen como una práctica situada que se legitima en el terreno del cuerpo y el trabajo. No se trata únicamente de “ser hombre”, sino de serlo *de la manera correcta*, es decir, mediante una forma específica de producir, resistir y habitar el mundo campesino. La masculinidad se constituye como un campo de distinción simbólica, donde el capital corporal y la disposición al esfuerzo configuran jerarquías de valor que separan a los “hombres de verdad”⁶ de aquellos cuyas capacidades físicas o morales se ponen en duda. Esta distinción se encarna en un habitus masculino que, lejos de ser un simple reflejo cultural, opera como un sistema de disposiciones incorporadas que orientan la acción, la percepción del trabajo y la organización afectiva del dolor y la fatiga. Así, el cuerpo es a la vez el depositario y el agente de la estructuración social (Bourdieu, 1998).

Durante el trabajo de observación pude notar que en los varones campesinos existe una lógica aparente de trabajar sin descanso, sin ayuda externa y sin verbalizar el cansancio. Esto se vuelve una práctica de acumulación de capital simbólico que consolida la posición de un hombre en la estructura moral del campo: “Así es como me enseñaron a mí y a mis hermanos a ser hombres, a trabajar desde niños y aguantar. Así deben ser los hombres aquí” (Daniel, entrevista, Cuijingo, 2025).

6 Los varones de la comunidad usan este término para referirse a varones que cumplen con los ideales de un proyecto ideológico de identidad masculina deseable.

El trabajo no es simplemente un medio de subsistencia, sino una gramática moral encarnada, un dispositivo de reconocimiento social donde quien resiste el dolor o las inclemencias del clima se convierte en un referente de valor moral. Esta ética de la resistencia, que en principio tiene un origen funcional, adquiere fuerza normativa y se convierte en un criterio de clasificación entre sujetos: “Yo rindo lo que rindo, pero sin nada de eso (sustancias), yo nunca he necesitado de eso para trabajar” (Carlos, entrevista, Cuijingo, 2025).

El pasaje muestra cómo el trabajo opera como una gramática; la frase de Carlos “rindo sin nada” traza una frontera moral: la sobriedad se capitaliza como autocontrol y valor masculino, mientras el consumo queda marcado como dependencia o “trampa”. Así, el cuerpo funciona como prueba pública de mérito y pertenencia, a la vez que eleva el costo de admitir límites o pedir ayuda, empujando a ocultar prácticas o forzar el rendimiento. En ese marco, las sustancias pueden operar también como tecnologías del yo para sostener la faena cuando la norma de aguantar sin apoyos resulta inalcanzable.

El campo simbólico en el que estas valoraciones circulan no se limita a las relaciones locales, sino que también traza fronteras frente a sujetos foráneos. Así lo muestra Oscar al aludir al ingreso reciente de trabajadores haitianos al oriente del Estado de México:

Porque aquí, como decimos, el trabajo es pesado y para ellos, pues, sí, es pesado. ¿Por qué? Porque nunca lo han trabajado, nunca lo han hecho este trabajo de por acá... cuando vienen aquí a trabajar al campo, pues, no la aguantan y yo creo que por

eso se van como para allá, para la ciudad... para donde está más fácil el trabajo, nosotros decimos. (Oscar, entrevista, Cuijingo, 2025).

Este fragmento revela cómo la distinción simbólica no se limita a una disputa entre pares locales, sino que traza fronteras entre lo propio y lo foráneo, entre quienes tienen el cuerpo “hecho para el trabajo” y quienes fracasan en su incorporación. El campo social del trabajo agrícola se estructura como un espacio donde el cuerpo se construye no solo como medio de producción, sino como principio de clasificación (Bourdieu, 1991). Aquellos que no logran adaptarse a sus exigencias físicas, ya sean extranjeros o no iniciados, se excluyen simbólicamente del estatus viril legítimo.

En este sentido, el testimonio de Oscar no expresa simplemente una percepción laboral; moviliza una lógica de diferenciación donde el cuerpo campesino se convierte en capital. La idea de que los otros “no aguantan” no remite únicamente a una diferencia en habilidades físicas, sino a una forma de deslegitimar su masculinidad frente al modelo campesino local. Trabajar la tierra, resistir el clima, no quejarse, madrugar todos los días sin importar las condiciones, se vuelven signos visibles de una masculinidad válida, mientras que quienes no cumplen con esas expectativas se relegan simbólicamente a una categoría inferior, incluso si su presencia en la comunidad es laboralmente funcional.

De este modo, la masculinidad campesina se afirma no solo en el cumplimiento del trabajo, sino en su manera de hacerse: con dolor silenciado, con fatiga abrazada como virtud, con un cuerpo que, aunque se desgaste, no se quiebra. La corporalidad se

convierte en el texto donde se escribe la virilidad, en un registro que, como señala Herzfeld (1985), se lee comunitariamente a través de lo que él denomina la poética del honor: “una estética moral en la que los actos, los cuerpos y las palabras son interpretados como signos de virtud o de vergüenza”.

Así, el prestigio masculino se sostiene a través de una vigilancia moral informal, donde el reconocimiento o el desprestigio circulan comunitariamente, configurando una narrativa colectiva sobre quiénes son los hombres “de verdad”. Como afirma Juan, al describir a un campesino reconocido: Aquí todo se sabe. “Él es muy trabajador, muy disciplinado y muy responsable en lo que hace” (Juan, entrevista, Cuijingo, 2025).

Esta lógica recuerda también el análisis de Peristiany (1965) sobre el honor, donde la masculinidad se prueba en los hechos y no en las palabras: “El honor es algo que se realiza ante los ojos de los demás, a través de actos concretos y públicos” (Peristiany, 1965: 10). En ese sentido, la masculinidad campesina en Cuijingo se configura como un sistema simbólico de distinción corporalizada, donde el trabajo físico no es simplemente actividad económica, sino el fundamento sobre el cual se ordenan los valores, se distribuyen los reconocimientos y se jerarquizan las subjetividades. La figura del campesino que “aguanta” se convierte en el emblema viril dominante, y frente a ella, toda alteridad: el flojo, el migrante, el extranjero, aparece como amenaza o desviación moral.

Esta lógica de distinción estructurada reproduce y legitima una moral del sacrificio, organizando la vida masculina en el campo y moldeando las formas de masculinidad campesina. Estos procesos, situados en un contexto de trabajo físico exigente,

precarización económica y cambios culturales, constituyen el marco simbólico y corporal desde el cual también se entienden las prácticas de consumo de sustancias psicoactivas. Como se explorará en los apartados siguientes, el consumo funciona como una estrategia para sostener los proyectos masculinos frente al desgaste del cuerpo, la presión social y las fracturas subjetivas que atraviesan sus historias.

Dificultades y malestares asociados al sostenimiento de proyectos ideológicos de identidad masculina

Los testimonios de los varones campesinos revelan que sostener los proyectos ideológicos de identidad masculina implica enfrentar considerables tensiones emocionales, afectivas y simbólicas. Aunque los ideales de ser proveedor, robusto y respetuoso están internalizados como parte del deber ser masculino, en la experiencia subjetiva aparecen fisuras, dudas y sentimientos de insuficiencia que generan malestar. Una de las dificultades recurrentes es la presión constante por responder a un ideal de masculinidad que se percibe como inalcanzable o difuso. Juan lo expresa de manera clara: “Sentía mucha presión, como si tuviera que ser ese hombre que te dicen, pero no hay una forma clara de cómo serlo.” (Juan, entrevista, Cuijingo)

Este fragmento ilustra la subjetividad fracturada: el sujeto masculino interioriza mandatos normativos, pero en su vivencia concreta experimenta una distancia entre esos ideales y sus propios recursos afectivos y emocionales. El esfuerzo por alcanzar una imagen masculina idealizada, sin contar con guías claras ni espacios legítimos para expresar la vulnerabilidad, produce un malestar persistente. En el caso de Juan, la

presión simbólica fue tan intensa que lo llevó a buscar ayuda psicológica, un gesto poco habitual en contextos rurales donde el autocuidado emocional no suele formar parte del repertorio masculino legítimo.

Otro elemento crucial en la configuración de estos malestares es la supresión afectiva que los varones aprenden desde edades tempranas. Fernando habla de forma contundente de las expectativas normativas: “Un hombre no debe llorar, un hombre debe mostrarse fuerte. Un hombre debe ser bueno para trabajar, y sí, eso.” (Fernando, entrevista, Cuijingo).

Esta exigencia de autocontrol emocional contribuye a que, ante situaciones de duelo o dolor profundo, los varones experimenten sentimientos de desamparo y bloqueo afectivo. Roberto, por ejemplo, relata su vivencia tras la muerte de su abuelo, un episodio que marcó su adolescencia: “Pues el único varón que estaba en la casa de mi papá era yo. Me dio miedo, no sabía ni cómo reaccionar, hasta que llegaron los otros varones de la familia.” (Roberto, entrevista, Cuijingo).

Su relato muestra cómo, en ausencia de figuras masculinas de contención inmediata, surgen emociones de miedo, soledad e impotencia, las cuales, culturalmente, no tienen un espacio legítimo de expresión en los modelos tradicionales de masculinidad campesina. La vivencia del duelo también revela la tensión entre el mandato de fortaleza y la necesidad emocional de desahogo. A pesar de que se espera que los varones no lloren, Roberto narra que finalmente lloró: “Pues sentía mucha impotencia porque ya no me pudo ver, porque sí le rogaba a mi abuelita entre lágrimas que me llevara al hospital para poder verlo, tan siquiera por última vez.” (Roberto, entrevista, Cuijingo).

El llanto aparece aquí como una forma inevitable de respuesta emocional ante la pérdida, pero también como una fuente de conflicto interno. Roberto no solo lamenta la ausencia de su abuelo, sino que expresa un deseo de demostrarle que había superado episodios pasados de consumo de drogas. El anhelo de validación masculina a través del reconocimiento del abuelo atraviesa todo su testimonio: “Es lo que más deseaba, que mi abuelito me viera que no me iba a tirar a las drogas, sino que me iba a superar.” (Roberto, entrevista, Cuijingio).

Tanto Roberto como Fernando y el resto de los interlocutores muestran que el proyecto ideológico de masculinidad no solo impone ideales de comportamiento, sino que también produce un sistema de expectativas cruzadas entre generaciones. La figura del abuelo como referente de legitimidad masculina subraya la importancia simbólica de “ser visto” y “ser aprobado” como hombres en el seno familiar, reforzando la presión por cumplir con un modelo de masculinidad que no a menudo resulta accesible.

Estos relatos permiten entender que las dificultades y malestares asociados a los proyectos de identidad masculina campesina no son solo individuales, sino que están estructurados culturalmente. La exigencia de fortaleza emocional, el mandato de productividad económica y la ausencia de espacios legítimos para el reconocimiento de la vulnerabilidad configuran un terreno fértil para el desgaste subjetivo. En este contexto, como se analizará más adelante, el consumo de sustancias psicoactivas emerge como una estrategia para sostener, aunque sea temporalmente, los mandatos que pesan sobre el cuerpo y la subjetividad de los varones.

Inicio del consumo de sustancias psicoactivas y su inserción en las dinámicas subjetivas y en los procesos de construcción de masculinidad

El inicio en el consumo de sustancias psicoactivas entre los varones campesinos no suele producirse como una ruptura repentina. Es un proceso que se inscribe en sus trayectorias vitales, atravesado por experiencias afectivas, vínculos familiares frágiles, accesibilidad a las drogas y mandatos de género que desalientan la expresión emocional. La entrada al consumo está marcada por el contexto, la curiosidad, la búsqueda de alivio o la necesidad de pertenencia. En muchos casos ocurre en la adolescencia, una etapa en la que ya se han comenzado a interiorizar ciertos mandatos masculinos como la autosuficiencia, la fortaleza emocional y el rechazo a la debilidad.

Marcos relata cómo su primer contacto con la marihuana ocurrió a los 14 años, en un espacio cotidiano del pueblo (las maquinitas) y mediado por una figura conocida. Lo que al inicio le atrajo fue el olor y la promesa de una sensación placentera, distinta a la rutina:

Vi que la desabrochó (una pulsera) y empezó a fumar, pues llegó un olor, no sé, me olió rico, a frutas [...]. Me dijo: 'te hace sentir bonito, te saca de la realidad' [...]. Y pues ahí quedó la plástica. Después en otro lugar me dijo, ¿no quieres? [...] y ahí fue cuando la probé por primera vez. (Marcos, entrevista, Cuijing).

La narración da cuenta de un acceso informal, no coercitivo, pero cargado de significados. El consumo no surge como una transgresión violenta, sino como una experiencia de exploración afectiva en un entorno donde ya se percibe cierta

ausencia emocional. En palabras del propio Marcos, el efecto de la sustancia funcionó como una forma de compensar la distancia afectiva con su padre: “Me sentía relajado. [...] Porque pues, al sentir la ausencia de mi padre, a veces me sentía mal, me sentía raro [...]. Algunas personas me hacían burlas que nomás tenía papá cada seis meses.” (Marcos, entrevista, Cuijingo).⁷

Aquí el consumo aparece ligado a la vivencia del abandono simbólico y a la falta de reconocimiento. La droga no solo cumple una función fisiológica, sino que opera como una tecnología emocional que, momentáneamente, le permite a Marcos sostenerse en medio de una carencia afectiva que no puede nombrar ni canalizar por otras vías.

En el caso de Federico, el ingreso al consumo ocurrió en la preparatoria, también durante la adolescencia. A diferencia de Marcos, él se inicia con cristal, una droga más potente, de accesibilidad inmediata en su entorno escolar: “Creí que era más difícil conseguirla [...]; no sabía que la prepa estaba infestada de eso. A la hora de inhalarlo, recuerdo que sentí como un alivio.” (Federico, entrevista, Cuijingo)

Al igual que Marcos, Federico no asocia el inicio del consumo a un momento de ruptura dramática, sino a una conjunción entre disponibilidad, curiosidad, y efectos placenteros. Sin embargo, en su relato surge una dimensión crítica: el bajo costo, la normalización en el entorno inmediato y la facilidad para adquirirla con el dinero que recibía como gasto diario. Es decir, la droga no solo está presente, sino que es accesible, cotidiana,

7 El papá de Marcos pertenece al Programa de Trabajadores Agrícolas Temporales PTAT, por lo que se encuentra 6 meses en Canadá y 6 meses en Cuijingo.

cercana: “100 pesos me alcanzaba como para tres días” [...] Era lo que más o menos me daban de recreo.” (Federico, entrevista, Cuijingo)

Así mismo, el testimonio de Oscar refuerza esta dimensión estructural. Señala que en contextos rurales como Cuijingo, los niños y adolescentes inician actividades laborales agrícolas desde los 12 o 13 años, ganando dinero propio desde muy temprano, lo que incrementa la autonomía de consumo sin regulación adulta:

Niños de 12 o 13 años ya ganan lo del día, y tú ves en un 15 de septiembre al niño que va, paga uno de 500, da una botella y ya siente que las puede. [...] Tú le dices eso, y te dicen: ‘Es mi dinero’. Y en parte tienen razón.” (Oscar, entrevista, Cuijingo).

Esta narrativa pone en evidencia que el inicio del consumo no puede entenderse fuera del contexto económico y simbólico en el que se desarrolla. La capacidad de ganar dinero propio a una edad temprana se convierte en un marcador de autonomía masculina, pero también habilita prácticas de consumo sin contención, enmarcadas por discursos de autosuficiencia y derecho individual.

Aquí el consumo aparece como una forma de “tecnología del yo”, en los términos de Michel Foucault (1988): una práctica mediante la cual los sujetos buscan transformarse a sí mismos, gestionar sus emociones y sostener una cierta imagen de resistencia frente a la fragilidad. No es solo una evasión, es un acto que busca reforzar la estabilidad de una identidad tensionada por la falta afectiva.

En ese sentido, los relatos muestran que el inicio en el consumo de sustancias psicoactivas está atravesado por

varias dimensiones: 1) La búsqueda de experiencias nuevas y sensaciones agradables. 2) La necesidad de alivio emocional frente a ausencias o violencias simbólicas. 3) El deseo de pertenencia o reconocimiento entre pares. 4) La disponibilidad y facilidad de acceso en contextos escolares y laborales. 5) La legitimación implícita del consumo como signo de madurez o de “aguante”.

Momentos de conciencia corporal frente al riesgo y el daño derivados del consumo

En los relatos de los varones campesinos entrevistados, el cuerpo no solo aparece como instrumento de trabajo, sino como el espacio donde se inscriben los mandatos masculinos y, también, sus límites. La práctica del consumo de sustancias psicoactivas, inicialmente incorporada como una forma de aguantar el trabajo, calmar el dolor emocional o rendir más, comienza a generar momentos de quiebre cuando sus efectos afectan la integridad física, la autoestima o la capacidad de sostener el ritmo cotidiano. En esas fisuras, surge una conciencia corporal que abre la posibilidad de parar, repensarse o, al menos, verbalizar el malestar. Fernando lo expresa claramente al describir cómo el uso del “Crico” (cristal) está directamente ligado a las exigencias del trabajo agrícola: “Para eso lo utilizamos el Crico, ¿no?, para aguantar, o sea, todo: el desvelo, la hambre, la deshidratación del cuerpo, todo eso. Porque sí, como te digo, sí son unas friegas muy, muy cabronas.” (Fernando, entrevista, Cuijingo, 2025).

En este contexto, la droga se presenta como una extensión del mandato de aguante. La productividad corporal se convierte en prioridad, incluso a costa del bienestar. Sin embargo, con el paso del tiempo, el cuerpo comienza a responder con señales de

alarma. Roberto lo relata así: “Después me da pa'bajo, como tres días; no como, solo quiero líquido. Se siente de la chingada, no duermo.” (Roberto, entrevista, Cuijingo, 2025)

Estos malestares no son percibidos como meros efectos secundarios, sino como señales inquietantes que transforman la relación con el cuerpo y con la sustancia. Aparece entonces una inquietud creciente, una sensación de vulnerabilidad que tensiona el ideal de fortaleza y control. Juan describe cómo su cuerpo dejó de responder igual: “Yo ya no la aguanto como antes... me truena la espalda, me arden los pulmones, tengo que parar, aunque sea unos días.” (Juan, entrevista, Cuijingo, 2025).

En este tipo de experiencias, el cuerpo pasa de ser un soporte silencioso de la masculinidad a volverse un interlocutor incómodo. El dolor, el agotamiento o el miedo a enfermarse permiten interrumpir (aunque sea de forma temporal) el *habitus* del aguante. En ese quiebre se produce lo que Elder (1994) denomina un punto de inflexión: una experiencia que cambia la dirección de la trayectoria vital. Roberto lo expresa con crudeza: “Dejé de meterme porque sentí que me iba a morir. Me quedaba sin aire en la noche... Me asusté, me fui calmando.” (Roberto, entrevista, Cuijingo, 2025).

Estos momentos de conciencia corporal también están vinculados a experiencias afectivas significativas, como la paternidad. Juan lo explica de forma clara: “Me calmé cuando nació mi hija. Ya no era yo solo, ya no podía andar todo loco.” (Juan, entrevista, Cuijingo, 2025).

Aquí el cuidado del cuerpo no aparece como una práctica situada, vinculada a relaciones concretas y al reconocimiento de la propia fragilidad frente a nuevas responsabilidades. Daniel,

por ejemplo, reconoce el deterioro físico causado por el consumo: pérdida de peso, fatiga persistente, debilitamiento; reflexiona: “Ya cambié mucho. Me veo con ojeras, estoy muy flaco de la cara. Una vez mis compañeros del trabajo me dijeron que me veía como verde de la cara.” (Daniel, Cuijing, 2025).

La imagen corporal, en este caso, se convierte en un espejo donde se visibiliza el desgaste. Lo que alguna vez fue asociado a fortaleza (trabajar mucho, no descansar, no comer bien) se vuelve un signo de deterioro. En esa percepción propia y ajena se activa una conciencia crítica. La preocupación no solo es física. Aparece también el reconocimiento de afectaciones cognitivas, como lo señala Marcos, quien consume marihuana: “Los efectos secundarios también de eso son la pérdida de memoria. Se me olvidan re fácil así. [...] Mi mamá lo ha notado, que dice, no manches, te decimos algo y se te olvida rápido.” (Marcos, Cuijing, 2025).

La memoria, la concentración y la capacidad de sostener tareas simples se ven comprometidas, lo que impacta tanto la percepción de sí como el reconocimiento social. Este tipo de deterioro, aunque paulatino, se vuelve insostenible para los interlocutores que valoran la responsabilidad y el autocontrol como ejes de su masculinidad.

Incluso en medio de los ideales del proyecto ideológico de identidad masculina, se abren pequeñas grietas: pausas, días de descanso, verbalización del cansancio. Fernando lo resume con claridad: “Cuando me canso, a veces paro tantito, me siento en la orilla del surco. Me quito los guantes, estiro la espalda...” (Fernando, entrevista, Cuijing, 2025). Marco complementa con una reflexión sobre la alimentación y el autocuidado: “Yo digo,

pues si el cuerpo te está dando, hay que darle, ¿no? Pero también, si no le das de comer, a largo plazo te va a cobrar una factura.” (Marco, entrevista, Cuijing, 2025)

Estas frases muestran cómo los varones comienzan a identificar que el cuerpo no es ilimitado. Ya no es solo una máquina de trabajo, sino también un lugar de cuidado potencial. No se trata de abandonar los valores del esfuerzo, sino de reconocer que ese esfuerzo tiene un costo y que cuidarse también puede ser una forma legítima y masculina de resistir.

En suma, los momentos de conciencia corporal frente al daño del consumo marcan puntos de inflexión donde los varones campesinos cuestionan temporalmente la lógica del rendimiento absoluto. En estos momentos, el cuerpo deja de ser silencioso y se convierte en una voz que interpela: a veces con dolor, a veces con miedo, a veces con deseo de cambiar. Y aunque el mandato de aguantar persiste, en esas pausas se ensayan otras formas de habitar la masculinidad, donde el cuidado ya no es incompatible con el trabajo, y el cansancio deja de ser una vergüenza para volverse una señal que merece atención.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se indagó cómo el consumo de sustancias psicoactivas se relaciona con la construcción de los proyectos ideológicos de identidad masculina entre varones campesinos del oriente del estado de México. Lejos de tratarse de un fenómeno aislado o individual, el consumo forma parte de un conjunto más amplio de significados ligados al cuerpo, al trabajo, a los afectos y a las formas en las que se espera “ser hombre” en contextos rurales.

Los testimonios recogidos muestran que la masculinidad campesina se construye, en buena medida, a partir del esfuerzo físico, la responsabilidad económica, el silencio emocional y la capacidad de resistir el dolor. En este marco, el cuerpo se vuelve un lugar donde se inscriben los mandatos de género: un cuerpo que no solo produce y rinde, sino que se exige, se calla y, muchas veces, se desgasta. Frente a esa presión constante, el consumo de sustancias aparece como una forma de sostener el ritmo, de apaciguar el malestar o simplemente de acompañar la soledad.

Sin embargo, también emergen relatos que revelan otra posibilidad: la conciencia de los propios límites, el reconocimiento del desgaste y la decisión, a veces sutil, a veces contundente, de detenerse. Dejar de consumir, buscar ayuda, tomar un respiro, hablar del miedo o del cansancio: son gestos que, aunque parezcan pequeños, cuestionan los ideales de los proyectos de identidad masculina campesina.

Este trabajo también invita a matizar la idea de que los varones del campo no se cuidan. Si bien el cuidado no siempre se expresa de forma abierta o continua, los relatos dan cuenta de momentos clave: una enfermedad, un susto, el nacimiento de una hija, en los que los hombres detienen la marcha y piensan en sí mismos. Esos puntos de inflexión, aunque breves, muestran que el cuidado puede ser compatible con la fuerza, y que reconocer la vulnerabilidad no implica abandonar la masculinidad, sino habitarla de otro modo.

Lejos de idealizar o juzgar las trayectorias de estos varones, esta investigación busca comprenderlas en su complejidad, reconociendo que los campesinos no son figuras rígidas ni ajenas al cambio. Son sujetos atravesados por tensiones, con formas

propias de nombrar, enfrentar y a veces transformar el dolor. Y en esos procesos, también se abren posibilidades para imaginar otras formas de ser hombre en el campo.

Referencias

- Brandes, S. (2004). "Buenas noches, compañeros". Historias de vida en Alcohólicos Anónimos. *Revista de Antropología Social*, (13), 113–136.
- Brandth, B., & Haugen, M. S. (2005). Doing rural masculinity From embodied practice to cultural representation. *Journal of Gender Studies*, 14(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/0958923042000331452>
- Bryant, L., & Pini, B. (2009). *Gender and rurality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203848289>
- Calvario Parra, J. E. (2016). La construcción social del peligro y el género en los jornaleros agrícolas del poblado Miguel Alemán, México. *Culturales*, 4(1), 33–60.
- Campbell, H., Bell, M. M., & Finney, M. (2006). *Country boys: Masculinity and rural life*. Pennsylvania State University Press.
- Capraro, R. L. (2000). Why college men drink: Alcohol, adventure, and the paradox of masculinity. *Journal of American College Health*, 48(6), 307–315. <https://doi.org/10.1080/07448480009599307>
- Chong González, E. G., Herrera Tapia, F., Chávez Mejía, C., & Sánchez Plata, F. (2015). Mercado de trabajo rural y precarización: nuevas condiciones socioeconómicas en el sur del estado de México. *Región y Sociedad*, 27(63), 155–179.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4^a ed.). SAGE Publications.
- Elder, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elder, G. H., & Giele, J. Z. (2009). *The craft of life course research*. Guilford Press.
- Giele, J. Z., & Elder, G. H. (1998). *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches*. SAGE Publications.
- Herzfeld, M. (1988). *The poetics of manhood: Contest and identity in a Cretan mountain village*. Princeton University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). Resultados definitivos del Censo Agropecuario 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/CA_Def/CA_Def_2022.pdf
- Jiménez, O., & Tena, R. (Eds.). (2010). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. UNAM y Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Little, J., & Panelli, R. (2003). Gender research in rural geography. *Gender, Place & Culture*, 10(3), 281–289. <https://doi.org/10.1080/0966369032000114000>
- Möller-Leimkühler, A. M. (2003). The gender gap in suicide and premature death or: Why are men so vulnerable? *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 253(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s00406-003-0397-6>
- Moncada, G. (2012). *Adicción y sobriedad. Los usos de las drogas y los usos de la masculinidad*. Cuaderno de Trabajo No.

10. De masculinidades y mujeres en México. Universidad de Sonora.

Nateras Domínguez, A., & Nateras Domínguez, J. O. (1994). El uso social de drogas: Una mirada desconstruccionista. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (35), 113–130.

Núñez, G. (2017). Abriendo brecha: 25 años de estudios de género de los hombres y las masculinidades en México (1990–2014). CIAD.

Ovalle, L. P., Balbuena Bello, R., Ospina, A., & Guerrero Mondaca, J. (2010). ¡No seas culero! Prácticas de los usuarios de drogas inyectables. *La Manzana. Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades*, 5(8). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quintero, G., & Estrada, A. L. (1998). Cultural models of masculinity and drug use: 'Machismo,' heroin use, and gendered expectations among Mexican American men. *Medical Anthropology Quarterly*, 12(3), 291–318.

Romaní Alfonso, O. (1999). Por el filo de la navaja: Drogas y vulnerabilidad social. *Trabajo Social y Salud*, (32), 141–168.

Secretaría del Campo del estado de México (SECAMPO). (2022). Análisis de la tendencia 2011–2021 de la producción agrícola de 47 principales cultivos del estado de México. Subdirección de Información y Estadística.

Settersten, R. A. (2003). Propositions and controversies in life-course scholarship. In R. A. Settersten (Ed.), *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life* (pp. 15–45). Baywood Publishing.

- Toquero Hernández, M. A., & Salguero Velázquez, M. A. (2013).
Los significados de ser hombre, asociados al consumo de
sustancias psicoactivas. *Revista de Estudios de Género.
La Ventana*, 4(38), 372–404.

Feminicidio y decolonialidad observando la periferia¹

Femicide and decoloniality observing the periphery

Claudia Elisa López Miranda

Resumen: El objetivo del presente documento es analizar cómo la perspectiva decolonial complejiza algunas nociones convencionales de feminicidio, al tiempo que propone centrar la atención en las particularidades de poblaciones y territorios históricamente considerados periféricos. En primer lugar, se elabora una reflexión conceptual en torno al feminicidio y se señala cómo está tipificado en México y Latinoamérica; posteriormente, se elabora una crítica al talante eurocéntrico del mismo y se intenta mostrar, a través de herramientas teóricas del feminismo decolonial, cómo se puede ampliar la noción de feminicidio, para que la comprensión del fenómeno en poblaciones históricamente marginadas complete la visión convencional.

Palabras clave: Feminicidio, marco legal, eurocentrismo, decolonialidad del género.

1 Esta investigación fue posible por la “Estancia posdoctoral realizada por Claudia Elisa López Miranda gracias al Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (POSDOC)” en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y gracias a la colaboración de la Dra. Verónica Renata López Nájera. <https://orcid.org/0000-0002-5169-2268> Universidad Nacional Autónoma de México, elisalmz@politicas.unam.mx

Abstract: The aim of this document is to analyze how the decolonial perspective complicates certain conventional notions of feminicide, while proposing to focus attention on the specific realities of populations and territories historically considered peripheral. First, a conceptual reflection on feminicide is presented, including how it is classified in Mexico and Latin America. This is followed by a critique of its Eurocentric framework and an attempt to show, through theoretical tools from decolonial feminism, how the notion of feminicide can be broadened. The goal is to ensure that the understanding of the phenomenon in historically marginalized populations complements and enriches the conventional view.

Key words: Feminicide, legal framework, Eurocentrism, decoloniality of gender.

Introducción

El objetivo del presente documento es analizar cómo la perspectiva decolonial complejiza algunas nociones convencionales de feminicidio, al tiempo que propone centrar la atención en las particularidades de poblaciones y territorios históricamente considerados periféricos. Aplicar el enfoque decolonial al estudio del feminicidio en México permite desarrollar herramientas analíticas más sensibles a contextos atravesados por desigualdades estructurales. Estas periferias deben entenderse no solo en términos geográficos, sino desde una lógica de exclusión social, donde el acceso a derechos básicos y condiciones de vida digna es profundamente desigual.

En estos territorios, el feminicidio se manifiesta con particular crudeza y persistencia, acompañado por dinámicas de violencia estructural, abandono institucional y una impunidad que perpetúa la marginalización de las víctimas. Esta situación evidencia la necesidad de mirar más allá de las explicaciones tradicionales y reconocer la complejidad del fenómeno en contextos atravesados por múltiples formas de opresión.

En este sentido, la crítica a la modernidad —y a las lógicas coloniales que siguen operando en muchas estructuras sociales y políticas— resulta clave para ampliar la comprensión del feminicidio. El modelo moderno de desarrollo ha contribuido a invisibilizar saberes, experiencias y voces de mujeres indígenas, campesinas, migrantes o empobrecidas, cuyas vivencias no encajan en los marcos interpretativos dominantes.

Por ello, el artículo que se presenta a continuación parte de una revisión crítica de algunas concepciones tradicionales

del feminicidio. Posteriormente, propone una relectura desde la perspectiva decolonial, con el objetivo de enriquecer el análisis, visibilizar otras realidades y contribuir a la construcción de estrategias más eficaces para su comprensión y erradicación en el caso de México.

Concepciones clásicas de feminicidio

Reflexión conceptual

El concepto feminicidio demanda atender texto canónico: Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres,² (1992) de Jill Radford y Diana Russell, a quienes se atribuye la creación del término “Femicide”. El libro ofrece una reflexión teórica en torno a las estructuras que hacen posible la violencia contra las mujeres en general y el feminicidio en particular, además de ello elabora un recuento de casos de aquellas que han sido víctimas de agresiones patriarcales.

Este documento destaca que, al menos hasta 1992, los asesinatos de mujeres generaron prominentes expresiones de denuncia pública y una respuesta activa desde los movimientos feministas. No obstante, en el ámbito académico, aún se encontraba en proceso la construcción de marcos teóricos que abordaran el feminicidio como un fenómeno estructural.

2 Cuando Diana Russell participó en el Seminario Internacional *Feminicidio Justicia y Derecho*, organizado por la Comisión Especial en 2005, consideró apropiada la traducción de *femicide* como *feminicidio* para evitar que su traducción al castellano *fuera femicidio* y, por lo tanto, condujera a considerarlo solo como la feminización de la palabra homicidio (Lagarde, en Radford y Rusell, 1992, p. 17).

Russell (1992) señala que la primera vez que usó el término *femicidio* fue cuando, en 1976, testificó sobre un asesinato misógino ante el Tribunal Internacional de los Crímenes contra las Mujeres. Posterior a ello, empezó a utilizarlo con frecuencia en sus clases y disertaciones públicas para nombrar aquellas agresiones perpetradas en contra de las mujeres, por el simple hecho de serlo.

Al principio, el concepto no logró mucha resonancia; sin embargo, un suceso trágico en la Universidad de Montreal hizo que el fenómeno al que se refería Russel fuese difícil de ignorar, 14 estudiantas de ingeniería fueron asesinadas a tiros por Marc Lépine, quien, además, las llamó “pinches feministas”. Dicho suceso es un caso claro de femicidio, es decir, el extremo más radical de lo que Russell y Radford nombraron como “terror antifemenino”:

Que incluye una gran cantidad de formas de abuso verbal y físico: como violación, tortura, esclavitud sexual (particularmente en la prostitución), incesto y abuso sexual infantil extrafamiliar, maltrato físico y emocional, hostigamiento sexual (por teléfono, en las calles, en la oficina y en el salón de clases), mutilación genital (clitoridectomía, escisión, infabulación), operaciones ginecológicas innecesarias (histerectomías gratuitas), heterosexualidad forzada, esterilización forzada, maternidad forzada (mediante la criminalización de los anticonceptivos y el aborto), psicocirugía (Caputi y Russell, en Russell y Radford, 1992, p. 57)

Si quisiéramos aproximarnos a una definición precisa, tendríamos que señalar que el femicidio es el asesinato de mujeres que tiene raíz en la misoginia; es un “asesinato misógino

de mujeres, cometido por hombres” (Radford, 1992, p. 33). En este contexto es necesario analizar la palabra “misoginia”, que significa odio hacia las mujeres, pero no se trata de un odio personal, individual o de un sujeto enfermo; se trata de un sentimiento generalizado socialmente que se reproduce a partir de las instituciones formales, los medios de comunicación, las conversaciones de café, etcétera. En la concepción de las mujeres como seres inferiores y minusvalorados está la raíz y el terreno propicio para las agresiones contra las mismas.

Patricia Olamendi (2016) abogada experta en feminicidio, subraya el trabajo *Femicide: Speaking the Unspeakable* (1990) de Diane Russell y Jane Caputi, donde se entiende Femicidio como el asesinato de mujeres por hombres motivado por odio, desprecio, placer o sentido de propiedad.³

Si bien esta noción de un odio difundido y perpetrado socialmente ya estaba en la definición de Russell, Radford y Caputi es en el trabajo conceptual de la mexicana Marcela Lagarde que se acentúa y profundiza, pues en lugar de traducir directamente “femicide”, reformula el término usando “feminicidio”, para señalar que el fenómeno está más próximo al genocidio que al homicidio, pues existe todo un contexto institucional y cultural que no sólo lo permite, sino lo reproduce. Para Lagarde, feminicidio es:

La forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos en los ám-

3 Patricia Olamendi (2016) apunta también el trabajo de Mary Anne Warren, quien en el libro *Gendercide: The Implication of Sex Selection* (1985). utiliza el término *genericidio* para referirse a las muertes sistemáticas de mujeres, que superan otras causas de muerte como enfermedades o accidentes.

bitos público y privado, está conformada por el conjunto de conductas misóginas —maltrato y violencia física, psicológica, sexual, educativa, laboral, económica, patrimonial, familiar, comunitaria, institucional— que conllevan impunidad social y del Estado y, al colocar a las mujeres en riesgo de indefensión, pueden culminar en el homicidio o su tentativa, es decir en feminicidio, y en otras formas de muerte violenta de las niñas y las mujeres: por accidentes, suicidios y muertes evitables derivadas de, la inseguridad, la desatención y la exclusión del desarrollo y la democracia (Lagarde, 2008, p. 217).

Es decir, la antropóloga feminista subraya la responsabilidad de las escuelas, los ámbitos de trabajo, la comunidad, y, sobre todo, el Estado; es este quien sitúa a las mujeres en una condición de vulnerabilidad. Son los gobiernos y sus instituciones omisas, quienes se convierten en un soporte de la dominación masculina y patriarcal. Esta definición se enriquece con las ideas de Rita Segato (2006) sobre la creación de corporaciones o “segundos estados”, que son grupos poderosos que, al lado del Estado formal, manejan recursos, derechos y violencias contra las mujeres.

Patricia Olamendi (2016) subraya la noción Lagardeana de feminicidio como “delito contra la humanidad”, citando el famoso trabajo “El Feminicidio, delito contra la humanidad. Feminicidio, justicia y derecho. México. Comisión especial para conocer y dar seguimiento a las investigaciones relacionadas con los feminicidios en la República Mexicana y a la procuración de justicia vinculada. 2005”, de Marcela Lagarde.

Como lo muestra claramente esta última referencia, estas reflexiones han sido la base para la concreción de reglamentaciones en materia de lucha por los derechos de las mujeres.

En el caso mexicano, los aportes de Marcela Lagarde en la definición de feminicidio son imprescindibles tanto para la creación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, como para la tipificación de feminicidio, como un delito singular en los códigos penales.

Hacia la década de 1990 se hace evidente un proceso de institucionalización de lo que se ha denominado “la cuestión de las mujeres”. Comienzan a promulgarse leyes en defensa de sus derechos, se incorporan cátedras con perspectiva de género en las universidades, surgen programas de posgrado y se crean instancias especializadas dentro de las instituciones públicas. Estos avances no deben interpretarse como concesiones gubernamentales, sino como el resultado de una lucha sostenida por parte de las feministas, quienes, desde distintos espacios, impulsaron transformaciones profundas en el ámbito social, político y académico.

Tal es el caso de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2008),⁴ que fue posible, en primer lugar, por la lucha del movimiento feminista y, en segundo lugar, gracias al arduo trabajo realizado por Marcela Lagarde y su equipo, vía el encargo de la H. Cámara de diputados, durante 2005-2006.

4 Donde se define el feminicidio como Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos y del ejercicio abusivo del poder. Se manifiesta a través de conductas de odio y discriminación que ponen en riesgo sus vidas o culminan en muertes violentas como el feminicidio, el suicidio y el homicidio, u otras (Cámara de diputados, 2008).

Tabla 1

Concepciones generales de feminicidio.

AUTORA	CONCEPTO	REFERENCIA
Jill Radford y Diana Russell	Russell (1992) señala que la primera vez que usó el término <i>femicidio</i> fue cuando, en 1976, testificó sobre un asesinato misógino ante el Tribunal Internacional de los Crímenes contra las Mujeres. “asesinato misógino de mujeres, cometido por hombres” (Radford, 1992, p. 33)	<i>Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres</i> , (1992)
Diane Russell y Jane Caputi	Asesinato de mujeres por hombres motivado por odio, desprecio, placer o sentido de propiedad	Femicide: Speaking the Unspeakable (1990)
Marcela Lagarde	La forma extrema de violencia de género contra las mujeres (muerte), producto de la violación de sus derechos humanos en los ámbitos público y privado, está conformada por el conjunto de conductas misóginas — maltrato y violencia física, psicológica, sexual, educativa, laboral, económica, patrimonial, familiar, comunitaria, institucional— que conllevan impunidad social y del Estado. Crimen contra la humanidad.	Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En Margaret Louise y María Díez (Coords.), (2008) <i>Retos teóricos y nuevas prácticas</i> . UNAM. “El Feminicidio, delito contra la humanidad. Feminicidio, justicia y derecho. México. Comisión especial para conocer y dar seguimiento a las investigaciones relacionadas con los feminicidios en la República Mexicana y a la procuración de justicia vinculada. 2005”

Cámara de Diputados	Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos y del ejercicio abusivo del poder. Se manifiesta a través de conductas de odio y discriminación que ponen en riesgo sus vidas o culminan en muertes violentas como el feminicidio, el suicidio y el homicidio, u otras.	Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2008)
---------------------	---	---

Nota. Elaboración propia.

Hay autoras, como Elena Larrauri (1994, en Araiza Díaz et al., 2020), que señalan que el problema no es la formulación de los tipos penales, sino la interpretación masculina de las leyes, pues aún con la existencia de la tipificación, los asesinatos contra las mujeres en razón de género y la impunidad persisten.

Sin embargo, a pesar de las falencias, es crucial señalar que las leyes siguen siendo herramientas indispensables en la lucha formal por la justicia. Sin un marco legal sólido, las demandas de equidad y derechos humanos carecen de fundamento y dirección. La ley proporciona el contexto necesario para que las personas puedan reclamar sus derechos y responsabilizar a quienes los vulneran. Por lo tanto, aunque el incumplimiento de la ley es un problema grave, no debemos subestimar su importancia como un medio para establecer estándares de justicia y equidad en la sociedad. De ahí la importancia no solo de conceptualizar, sino de tipificar formalmente el feminicidio.

Tipificación en Latinoamérica

En 2007, la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), publicó el informe titulado *Acceso a la justicia para las mujeres víctimas de violencia en las Américas* (en Olamendi, 2016). En este documento se reconoce que la violencia contra las mujeres, así como su causa fundamental la discriminación constituye una grave violación de los derechos humanos.

Además, se señala que este problema no solo afecta directamente a las mujeres, sino que también tiene consecuencias negativas para sus comunidades. La violencia y la discriminación impiden el pleno ejercicio de los derechos de las mujeres, incluyendo el respeto a su vida, su integridad física, mental y emocional.

Patricia Olamendi (2016) elabora una síntesis de las tipificaciones en Latinoamérica e indica que, en México, el Código Penal Federal reconoce en su artículo 325 el feminicidio como un delito específico: quien prive de la vida a una mujer por razones de género comete dicho delito. La LGAMVLV también rescata el tipo penal de feminicidio. En México, el Código Penal Federal reconoce en su artículo 325 que comete el delito de feminicidio quien prive de la vida a una mujer por razones de género.⁵ Además, la LGAMVLV incluye la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM), que es:

5 Especifica en qué circunstancias se considera que existen razones de género, enlista entre otras: violencia sexual, lesiones degradantes, antecedentes de violencia en cualquier ámbito.

El conjunto de acciones gubernamentales coordinadas, integrales, de emergencia y temporales realizadas entre las autoridades de los tres órdenes y niveles de gobierno, para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado; así como para eliminar el agravio comparado, resultado de las desigualdades producidas por ordenamientos jurídicos o políticas públicas que impiden el reconocimiento o ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, las adolescentes y las niñas, a fin de garantizar su pleno acceso al derecho a una vida libre de violencias (Cámara de diputados, 2008, p. 13).

La legislación de Chile, en el Código Penal, establece: Artículo. 390. El que, conociendo las relaciones que los ligan, mate a su padre, madre o hijo, o a quien es o ha sido su cónyuge o su conviviente, será castigado como parricida, con la pena de presidio mayor en su grado máximo a muerte. Si la víctima del delito descrito en el inciso precedente es o ha sido la cónyuge o la conviviente de su autor, el delito tendrá el nombre de femicidio.

En Costa Rica el feminicidio está tipificado a través de la Ley de Penalización de la Violencia contra las Mujeres, Artículo 21.- Femicidio Se le impondrá pena de prisión de veinte a treinta y cinco años a quien dé muerte a una mujer con la que mantenga una relación de matrimonio, en unión de hecho declarada o no.

El Salvador cuenta con la Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres, Artículo 45. Femicidio: Quien le causare la muerte a una mujer mediando motivos de odio o menosprecio por su condición de mujer, será sancionado con pena de prisión de veinte a treinta y cinco años.

En Guatemala, la Ley Contra el Feminicidio y otras Formas de Violencia contra la Mujer establece en su artículo 6.º el delito de feminicidio. Comete el delito de femicidio quien, en el marco de las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, diere muerte a una mujer, por su condición de mujer.

En Nicaragua, la regulación del feminicidio se estableció en la Ley integral contra la violencia hacia las mujeres, Artículo 9. Femicidio 1. Comete el delito de femicidio el hombre que, en el marco de las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, diere muerte a una mujer, ya sea en el ámbito público o privado, en cualquiera de las siguientes circunstancias.

En el caso de Perú, en el Artículo 107. Parricidio/Feminicidio señala que el que, a sabiendas, mata a su ascendiente, descendiente o a quien es o ha sido su cónyuge será reprimido con pena privativa de libertad no menor de quince años (Olamendi, 2016).

En Argentina, “la ley 26.791, sancionada el 14 de noviembre de 2012, reformó el artículo 80 del Código Penal para criminalizar de modo agravado los homicidios vinculados con la violencia por razones de género” (Ministerio Público Fiscal, 2022). Este es un caso particular, pues hoy existe toda una discusión en torno a sacar o no el tipo penal del código. De entre los retrocesos que ha representado para el país sureño la llegada de Milei al poder, se cuenta el interés por desaparecer el feminicidio como delito en su especificidad.

La legislación brasileña, por su parte:

No se refiere al feminicidio con amplitud ni adopta [...] la distinción entre feminicidio (como tipo penal) y violencia feminicida [...] Sin embargo, la Ley 11.340/06 (Lay Maria da Penha) establece cinco formas de violencia [...] contra la mujer [...] art. 5 y 7 (Brandao, 2018, p. 288).

En Colombia, el feminicidio se tipificó como un delito autónomo por la ley 1761 de 2015, que lo define como “el asesinato de una mujer por su condición de mujer o por motivos de su identidad de género” (ONU, Mujeres Colombia, 2025). Se considera agravado cuando es perpetrado por un servidor público, la víctima sea menor de 18 años o mayor de 60, sea cometido por varias personas, le anteceda una agresión sexual o sea perpetrado por la pareja o expareja de la víctima.

En Paraguay, el delito está tipificado por la Ley 5777/16, que protege a las mujeres contra toda forma de violencia; lo define como asesinato de mujer por su condición de mujer (ONU Mujeres, 2021).

Finalmente, en Uruguay, la Ley n.º 19.538 se modificó en 2017 para agregar el numeral 8 al artículo 312. En esta modificación, se establece el feminicidio como una circunstancia agravante del homicidio y se entiende como un asesinato en razón de género.

Hasta aquí hemos revisado algunas concepciones clásicas del feminicidio; partiendo del trabajo pionero de Diana Russell y Jill Radford, se mostró cómo Marcela Lagarde reformula y complejiza el concepto, enfatizando la responsabilidad del Estado. Subrayamos la centralidad de estos enfoques para la creación de marcos jurídicos específicos y para visibilizar el feminicidio como una violación grave de los derechos humanos.

Tabla 2

Tipificación del feminicidio en América Latina.

País	Tipificación	Ley
México	El feminicidio como un delito particular, señala que comete el delito de feminicidio quien prive de la vida a una mujer por razones de género Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres	Código Penal Federal reconoce en su Artículo 325 LAMVLV
Chile	El que mate a su padre, madre o hijo, o a quien es o ha sido su cónyuge será castigado como parricida, con la pena de presidio mayor en su grado máximo a muerte. Si la víctima del delito descrito en el inciso precedente es o ha sido la cónyuge o la	Código Penal Art. 390
	conviviente de su autor, el delito tendrá el nombre de femicidio.	
Costa Rica	Se le impondrá pena de prisión de veinte a treinta y cinco años a quien dé muerte a una mujer con la que mantenga una relación de matrimonio, en unión de hecho declarada o no.	Ley de Penalización de la Violencia contra las Mujeres, Artículo 21.
El Salvador	Quien le causare la muerte a una mujer mediando motivos de odio o menosprecio por su condición de mujer, será sancionado con pena de prisión de veinte a treinta y cinco años.	Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres, Artículo 45.
Guatemala	Comete el delito de femicidio quien, en el marco de las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, diere muerte a una mujer, por su condición de mujer.	Ley Contra el Feminicidio y otras Formas de Violencia contra la Mujer establece en su artículo 6.

Nicaragua	Comete el delito de femicidio el hombre que, en el marco de las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, die-re muerte a una mujer ya sea en el ámbito público o privado, en cualquiera de las siguientes circunstancias.	Ley integral contra la violencia hacia las mu-jeres, Artículo 9.
Perú	Parricidio/Feminicidio señala que el que, a sabiendas, mata a su ascendiente, des-cendiente o a quién es o ha sido su cón-yuge será reprimido con pena privativa de libertad no menor de quince años	Código Penal Art. 107.
Argentina	Homicidio en razón de género	Código Penal Art. 80.
Colombia	Asesinato de una mujer por su condición de mujer o por motivos de su identidad de género.	Ley 1761.
Brasil	No se refiere al feminicidio con amplitud ni adopta la distinción entre feminicidio (como tipo penal) y violencia feminicida.	Sin embargo, la Ley 11.340/06 (Lay Maria da Penha) establece cin-co formas de violencia contra la mujer, Art. 5 y 7 .
Paraguay	Asesinato de mujer por su condición de mujer.	Ley 5777/16.
Uruguay	Feminicidio como una circunstancia agra-vante del homicidio (Ley 19.538), asesi-nato en razón de género.	La Ley N° 19.538 para agregar el numeral 8 al artículo 312.

Nota. Elaboración propia.

En este sentido, se elaboró una síntesis de la forma en la que algunos países de América Latina han tipificado el feminicidio. Esto permitió observar coincidencias. La mayoría de los países conciben el feminicidio como un delito motivado por razones de género, es decir, por el hecho de ser mujer. En la mayoría de

los países conciben el feminicidio como un delito motivado por razones de género, es decir, por el hecho de ser mujer, y en muchos casos, este ocurre en el contexto de relaciones íntimas o de poder desigual entre la víctima y el agresor.

No obstante, también se reconoció que la existencia de leyes no garantiza por sí sola la justicia. Persisten la impunidad, las fallas en la aplicación del marco legal y la interpretación patriarcal de las normas. A la impunidad, las fallas en la aplicación del marco legal y la interpretación patriarcal de las normas; a pesar de ello, el derecho sigue siendo una herramienta clave en la lucha feminista.

Sin embargo, quizás no sea la aplicación de la ley, tal y como está escrita, el único problema vinculado al fenómeno del feminicidio; la apuesta del presente documento es que resulta productivo detenernos a reflexionar a un nivel más profundo sobre el concepto mismo de feminicidio, nutriéndolo con herramientas conceptuales que, a pesar de tener una larga data, han logrado considerable resonancia solo en los últimos años.

Decolonialidad y reivindicaciones epistemológicas

En el presente apartado se pretende elaborar una reflexión en torno a qué es el pensamiento decolonial para explorar las herramientas a partir de las que se puede ampliar y complejizar el concepto de feminicidio. Sin embargo, para ello es necesario, en primer lugar, elaborar un rodeo en torno a “la cuestión de la modernidad”.

Aníbal Quijano (2014) analiza críticamente el hecho de que los europeos concibieran su civilización como la culminación

de un proceso histórico. Este proceso parte de un estado de naturaleza y transita a la forma más avanzada de la humanidad. Además de un estado natural, se pasa a la forma más avanzada de la humanidad, que es el modo de vida moderno occidental, el cual ve al resto de la humanidad como inferior y en una etapa más atrasada de desarrollo.

Según el autor peruano, los europeos establecieron su forma de vida como un sinónimo de la modernidad; incluso las perspectivas más críticas en torno a dicho fenómeno han establecido esta relación. Sin embargo, los europeos no son los portadores exclusivos de la modernidad, ni los protagonistas.

La modernización no implica necesariamente la occidentalización de las sociedades y de las culturas no-europeas [...] la modernidad es un fenómeno de todas las culturas, no sólo de la europea u occidental. Si el concepto de modernidad es referido, sólo o fundamentalmente, a las ideas de novedad, de lo avanzado, de lo racional-científico, laico, secular, que son las ideas y experiencias normalmente asociadas a ese concepto, no cabe duda de que es necesario admitir que es un fenómeno posible en todas las culturas y en todas las épocas históricas. Con todas sus respectivas particularidades y diferencias, todas las llamadas altas culturas (China, India, Egipto, Grecia, Maya- Azteca, Tawantinsuyo) anteriores al actual sistema-mundo, muestran inequívocamente las señales de esa modernidad, incluido lo racional-científico, la secularización del pensamiento, etc. (Quijano, 2014, p. 790-791)

Quijano (2014) enfatiza que mucho antes de la formación de Europa como nueva identidad, ya existían en Latinoamérica una serie de indicadores que apuntaban a la novedad, a la secularización

e, incluso, a la urbanización,⁶ señala los templos y palacios, las pirámides, o las ciudades monumentales (sea Machu Pichu o Boro Budur), las grandes vías de transporte, las tecnologías metalíferas, la escritura, la filosofía, las armas y las guerras, como prueba del “desarrollo” científico y tecnológico en la región.

Sumado a ello, el autor recupera un argumento bellísimo para problematizar la exclusividad europea de la modernidad; señala que los defensores de la patente europea suelen apelar a la historia cultural del antiguo mundo heleno-románico; no obstante, omiten el hecho de que la parte realmente avanzada de ese mundo del Mediterráneo, antes de América, área por área de esa modernidad, era islamo-judaica.

Por otro lado, fue justamente el mundo islámico el que desempeñó un papel crucial en la preservación y desarrollo de la herencia grecorromana. Además, en esta misma región islámica habría surgido la primera forma de relación capital-salario, es decir, la mercantilización de la fuerza de trabajo. Esta se difundió posteriormente hacia el norte de Europa, marcando un antecedente del sistema capitalista. Finalmente, en esta misma región islámica habría surgido la primera forma de relación capital-salario, es decir, la mercantilización de la fuerza de trabajo, la cual se difundió posteriormente hacia el norte de Europa, marcando un antecedente del sistema capitalista y, finalmente, fue solo después de la derrota del Islam y el traslado del centro del comercio mundial a Europa centro-norte —impulsado por la colonización de América— que esta región alcanzó también la hegemonía cultural a nivel global.

6 Sin establecer en este momento si esos indicadores sean positivos o negativos, interesa únicamente señalar los rasgos de lo que posteriormente se asoció exclusivamente como modernidad europeo-occidental.

Como se puede observar el cuestionamiento es profundo, no intenta negar un fenómeno trascendental en la historia del mundo, sino que problematiza su “origen” e ilumina aspectos que en la mayoría de los relatos europeos quedan invisibilizados, podemos entonces sostener que:

La pretensión eurocéntrica de ser la exclusiva productora y protagonista de la modernidad, y de que toda modernización de poblaciones no-europeas es, por lo tanto, una europeización, es una pretensión etnocentrista y a la postre provinciana (Quijano, 2014, p. 792)

Pero además de problematizar el origen de lo moderno, el pensador peruano señala que es preciso cuestionar la idea de que este fenómeno se sintetiza en las ideas de ciencia, racionalidad y tecnología; para él lo central es la liberación humana como interés histórico de la sociedad, la misma que encuentra una paradoja fundamental en la idea de colonialidad, Europa no inventó la modernidad, pero el ejercicio de colonización que emprendió en diferentes partes del mundo está vinculado a la concentración del capital, del salariado, del mercado, etc.; en ese sentido, es que Quijano (2014) piensa que la modernidad fue también colonial desde su punto de partida. Sin embargo, ayuda también a entender por qué fue en Europa mucho más directo e inmediato el impacto del proceso mundial de modernización. Esto refuerza la idea ilusoria de que el conocimiento, el lenguaje y la cultura moderna son europeos.

Desmontar dicha idea resulta de vital importancia, para la vida en general y para la reflexión científica en particular. Es necesario problematizar los efectos de ello, a nivel epistemológico

primero y a nivel político después; estos son justamente los objetivos del pensamiento decolonial, en cuyo centro está la exploración de “prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente ‘otros’ de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación [...] que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial” (Walsh, 2013, p. 28).

Dichas prácticas se articulan con la pedagogía crítica desarrollada por Paulo Freire, que logra notable resonancia hacia los años sesenta y, a partir de los años noventa, comenzó a perder fuerza ante el avance del neoliberalismo. Fenómeno que, como señala Walsh (2013), en América Latina coincidió con el retroceso de los proyectos de izquierda, el aumento del conservadurismo universitario y la creciente occidentalización de las instituciones educativas.

Es justamente ese giro hacia la derecha lo que critica duramente el pensamiento decolonial, el mismo que hacia los años 90 se sintetiza en movimientos indígenas y afrodescendientes en el continente, reconfigurando el horizonte político y epistémico desde lo que hoy se nombra Abya Yala.

La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación (Walsh, 2013, p. 31)

Una dominación que, como se ha señalado, inicia con el relato histórico del origen europeo de la modernidad. Pasa por la negación y el desprecio de los saberes que no se ajusten al marco de valores de dicha zona geográfica. Esta dominación por la negación y el desprecio de los saberes que no se ajusten al marco de valores de dicha zona geográfica y que se extiende hasta nuestros días en forma de presión para ejercer determinado tipo de ciencia o, incluso, política.

Basado en lo que hemos discutido, podemos decir que el pensamiento decolonial critica la visión eurocéntrica de la modernidad, destacando que muchas culturas no occidentales ya habían creado sus propias formas de racionalidad y progreso antes de que llegara el dominio europeo. Además, denuncia que la modernidad occidental se impuso mediante la colonialidad, un sistema de poder que subordinó saberes y pueblos no europeos. Esta corriente no solo propone una crítica epistemológica, sino también una apuesta política por otros modos de existencia. En Abya Yala, se fortalece a partir de los años noventa gracias a las luchas indígenas y afrodescendientes, que impulsan una descolonización integral del saber, el poder y el ser.

Decolonialidad, mujeres y feminicidio **Colonialidad y feminicidio**

Una vez expuestas las nociones más conocidas y citadas sobre feminicidio en el contexto de los estudios de género, y planteados los aspectos más importantes del pensamiento decolonial, este artículo busca establecer una relación crítica entre ambos.

Como es evidente, el supuesto del que parte la presente reflexión es que los conceptos con los que se ha entendido el

feminicidio en el mundo y en nuestro país, tienen una marca colonial, la misma que debe ser señalada y puede ser “sanada” con herramientas de la teoría decolonial. Con ello no se intenta restar importancia a los mismos, simplemente abrir la discusión en torno a cómo la decolonialidad podría complejizarlos y ampliarlos.

¿Qué en los conceptos presentados en la primera parte de este artículo podría enmarcarse en la modernidad eurocéntrica occidental? Es posible identificar, al menos, cuatro aspectos, a saber,

1. el origen occidental⁷ del término,
2. la invisibilización de las dinámicas coloniales al pensar la opresión,
3. la institucionalización y, muy vinculada a esta última:
4. centralidad del derecho moderno.

Aunque la tipificación del feminicidio y leyes como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en México son avances clave, la institucionalización como rasgo de modernidad eurocéntrica también presenta limitaciones. Sin embargo, su implementación ha reproducido en muchos casos prácticas coloniales de exclusión. La justicia sigue siendo inaccesible para muchas mujeres indígenas, afrodescendientes o de sectores populares, pues el sistema judicial opera desde una lógica burocrática y racista heredada del colonialismo. Así, la formalización del feminicidio en el marco legal puede caer en la trampa colonial de hablar por las mujeres sin transformar las estructuras que las oprimen.

⁷ Concebido convencionalmente, es decir, no en los términos que Quijano (2014) plantea lo occidental.

Muy vinculado a ello, en cuarto lugar, señalamos la centralidad del derecho porque el debate sobre si el feminicidio necesita un tipo penal específico muestra cómo el derecho

—como forma de conocimiento institucional— puede operar desde una mirada androcéntrica y eurocéntrica. La resistencia a reconocer la especificidad del feminicidio refleja una visión del derecho centrada en lo masculino, blanco y racional, que niega la legitimidad de otros saberes, como los que provienen del feminismo latinoamericano o de los pueblos originarios. Este enfoque jurídico, al negar la pluralidad epistemológica, reproduce una forma de colonialidad del saber.

Recuperar la historia y los aportes del feminismo decolonial permitirá cuestionar los enfoques eurocéntricos del feminicidio. Este proceso abrirá paso a una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno. Asimismo, proporcionará herramientas teóricas para integrar las dimensiones raciales, culturales y coloniales involucradas. De este modo, se construirá una definición más inclusiva y representativa. Con ello, se avanzará hacia una mirada más justa y situada.

Aportes del feminismo decolonial de Lugones

Siguiendo a María Lugones (2011) y su célebre texto “Hacia un feminismo decolonial”, podemos plantear una serie de ideas que, en primer lugar, apuntan a la reformulación del feminismo complejizando categorías tan centrales como la de “mujer” y, en segundo lugar, pueden tener rendimientos para una mejor comprensión del feminicidio y su diversidad.

Cuando Lugones (2011) habla de la colonialidad del género, explicita la forma en que la colonia, no solo estableció dicotomías,

entre lo humano y no humano, entre hombres y mujeres, sino que excluyó a las indígenas racializadas y colonizadas de la propia categoría de mujer, aun cuando este concepto era ya de por sí menospreciado entre los colonizadores: “La mujer europea burguesa no era entendida como su complemento, sino como alguien que reproducía la raza y el capital mediante su pureza sexual, su pasividad, y su atadura al hogar en servicio al hombre blanco europeo burgués” (Lugones, 2011, p. 106).

Es decir, si las mujeres blancas europeas eran concebidas estereotípicamente por los blancos colonizadores, las mujeres colonizadas se consideraban mucho menos que las primeras; ni siquiera se les asignaba la categoría “mujer”. “Los varones [colonizados] se convirtieron en no-humanos-por-no-ser-hombres, y las hembras colonizadas se convirtieron en no humanas- por-no-ser-no-hombres” (Lugones, 2011, p. 107), las colonizadas eran pensadas entonces como no humanas, en este sentido, para Lugones (2011) mujer colonizada es una categoría vacía.

Eso, por lo menos, les plantea preguntas a las concepciones tradicionales de feminicidio: ¿qué pasa en contextos históricos o geográficos donde no se dispone de la categoría de mujer?, ¿cómo se operativiza?, ¿cómo se subjetiviza el combate al feminicidio? Aquí no intentamos resolver estas preguntas, sino mostrar que surgen de la reflexión sobre feminismo decolonial.

A propósito de ello, la autora propone tener mucho cuidado con el uso de los términos mujer y hombre; esas distinciones no aplican necesariamente en la cosmogonía de algunas comunidades:

Traducir [por ejemplo] chacha y warmi como hombre y mujer le hace violencia a la relación comunal expresada mediante utjaña [...] chachawarmi [se puede traducir] al español como opuestos complementarios [...] Chachawarmi no es separable de utjaña en significado y práctica; más bien ambos constituyen una sola pieza (Lugones, 2011, p. 113)

Para Lugones, la tarea de la feminista descolonial comienza por comprender la diferencia colonial en la dimensión epistemológica. ¿Cómo nombramos? Propone ver el mundo con nuevos ojos, y entonces abandonar su encantamiento con “mujer”, con el universal, y comenzar a aprender acerca de otros y otras que también se resisten ante la diferencia colonial.

Feminicidio y decolonialidad: nuevas perspectivas

La colonialidad del género es un concepto que permite comprender cómo los procesos de colonización y modernización guardan una relación con la violencia hacia las mujeres, Carmen Cariño Trujillo (2020) cuestiona la versión universal de la mujer oprimida por el hombre, difundida por el que ella llama feminismo blanco hegemónico. Como vimos con Lugones (2011), no hay tal universal; eso se expresa claramente en cómo actúa el feminicidio, de forma diferenciada en función de la clase y la “raza”.

El énfasis en el odio hacia las mujeres por parte de los hombres o la violencia de género como la principal causa de los asesinatos de mujeres, muestra la existencia de una exclusión teórico-práctica de la “raza” y el racismo, así como de la clase en el análisis del femicidio (Cariño, 2020, p. 1)

Es necesario, según Cariño (2020), analizar el femicidio a la luz del colonialismo y el capitalismo. También es crucial pensar

en el vínculo entre los procesos de modernización impuestos y los asesinatos de mujeres. No pensar el vínculo entre los procesos de modernización impuestos y los asesinatos de mujeres; no es una casualidad que la mayoría de las mujeres asesinadas sean personas racializadas y de clases populares, cuyas vidas se consideran de poca valía.

¿A qué responde esa noción de poca valía? Se relaciona, como lo mostró Lugones (2011), en principio con la Colonia y esa exclusión de la categoría de mujer en la que los colonizadores colocaron a las colonizadas.

Es la colonialidad del género, [...] el sistema de organización social introducido con la colonia, que dividió a la gente entre seres humanos (hombres europeos blancos burgueses y mujeres europeas blancas burguesas) y bestias (machos y hembras de los pueblos colonizados), esta separación es clave para analizar el sistema vigente que podría contribuir a explicar [...] ¿quiénes son las mujeres asesinadas? Es una pregunta necesaria a realizar cuando se habla del asesinato de mujeres, porque esto permitirá visibilizar a las negras empobrecidas, las lesbianas de los barrios populares, las trabajadoras de maquila, las jóvenes morenas migrantes trabajadoras indocumentadas, las migrantes con “rasgos” indígenas, las negras del pacífico colombiano que defienden su territorio frente a la minería y muchas más (Cariño, 2020, p. 2).

Cariño (2020) argumenta que no se mata por igual a las mujeres solo por el hecho de serlo; hay cuerpos que parecen importar menos. Sin embargo, hay un problema adicional: mucho se ha señalado que colonia, modernización y capitalismo son hermanos del patriarcado (Segato, 2016, entre otras), pero cuando hablamos de feminicidio, esa hermandad muestra su cara más terrible, pues en muchos casos se trata de una:

Estrategia de guerra en el que el cuerpo de las mujeres [que] se convierte en un instrumento de intimidación contra las comunidades que se resisten a los procesos desarrollistas que pretender expropiarlas de sus territorios. Lo cual requiere también analizar el contexto en el que son asesinadas, el modelo de acumulación actual, el desarrollo de las fuerzas productivas, las violencias generalizadas, el narcotráfico, entre otros (Carriño Trujillo, 2020, p. 2).

En el capítulo “Asesinato de mujeres y acumulación global. El caso del bello puerto del mar, mi Buenaventura” (2019) Betty Ruth Lozano Lerma explica con claridad dicha situación. La investigadora explica cómo Buenaventura, por ser el puerto más importante que tiene Colombia en el Pacífico, pasó de ser una región que:

Desde el fin de la esclavitud [...] creó un mundo [con] resolución pacífica de conflictos, autoridad de las y los mayores [...] maternidad colectiva, familia extensa, modos de producción amables con la naturaleza y prácticas culturales para celebrar la vida y la muerte (Lozano, 2019, p. 49).

Se convirtió en una zona de alta peligrosidad para la población en general y las mujeres en particular. Todo ello gracias a los procesos de “modernización” y extractivismo que tuvieron lugar desde la década de los 80, que intentaron “transformar la manera de pensar del negro y la negra del Pacífico convenciéndoles de la necesidad de producir para el intercambio comercial y no para la sobrevivencia” (Lozano, 2019, p. 50). Lo que se logró fue el empobrecimiento de la población y se produjeron desplazamientos y migraciones forzadas en busca de supervivencia. A esto se suma, como una estrategia de

continuación de las políticas de desarrollo, hacia finales de la década de 1990 y comienzos de la de 2000, la presencia de los grupos paramilitares, que han asesinado y destruido sin límite

Lozano enfatiza que todas estas políticas “están en relación directa con la violencia [...] que se ensaña en el cuerpo de las mujeres: desmembramientos, casas de pique, acuafosas, humillaciones públicas, desapariciones” (Lozano, 2019, p. 53). Los gobiernos solo atinan a decir que todo es producto de la “cultura machista de los negros”.

Betty Ruth Lozano no niega la existencia del machismo, pero señala que solo quedarnos en esa dimensión implica invisibilizar la relación de la violencia con las dinámicas económicas y políticas a nivel nacional y global. El feminicidio contra las mujeres es, según Lozano (2019), una estrategia de desterritorialización de la población negra por parte del capitalismo global.

Las formas de violencia contra las mujeres en Buenaventura son todas las que recoge el estatuto de Roma para guiar las acciones de la Corte Penal Internacional: la violación sexual, el acoso sexual, la humillación sexual, el matrimonio o cohabitación forzados, el matrimonio forzado de menores, la prostitución forzada y comercialización de mujeres, la esclavitud sexual, la desnudez forzada, el aborto forzado, el embarazo forzado, la esterilización forzada, la denegación del derecho a hacer uso de la anticoncepción o a adoptar medidas de protección contra enfermedades de transmisión sexual o, por el contrario, la imposición de métodos anticonceptivos, la amenaza de violencia sexual, el chantaje sexual, los actos de violencia que afecten la integridad sexual de las mujeres, tales como la mutilación genital femenina y las inspecciones para comprobar la virgini-

dad [...] la trata interna de mujeres entre los grupos armados; el adiestramiento de niñas para el “campaneo” (informantes) [...] a las que el bando contrario suele asesinar o desaparecer por “sapas”; transporte de armas; asesinato a lideresas como forma de “limpiar” el territorio; reclutamiento con fines sexuales de las niñas y las jóvenes que consideran “están buenas” [...] Las mujeres son asesinadas o desaparecidas, según panfletos de estos grupos, para hacer “limpieza por brinconas y putas.” (Lozano, 2019, p. 57).

Las mujeres que ejercen liderazgos sociales o comunitarios, así como aquellas que promueven los derechos humanos y territoriales, enfrentan un alto riesgo de ser víctimas de feminicidio. Estos actos de violencia se utilizan como forma de escarmiento hacia otras mujeres, sus organizaciones y como una advertencia para toda la comunidad.

Lozano insiste en que se usa el feminicidio como una estrategia de terror para expulsar, desterritorializar; a esto se suma que el acceso a la justicia es más difícil para las mujeres de los grupos étnicos, por el racismo de los servidores públicos y la no aplicación de enfoques diferenciales en los procesos institucionales para impartir justicia. A la violencia que sufre la población aquí retratada, se suma la impunidad.

Lo que se puede observar hasta aquí es que la perspectiva decolonial, en general, y la decolonialidad del género, en particular, ofrecen herramientas que amplían la comprensión del feminicidio. Por supuesto que el machismo, los estereotipos de género, el patriarcado están relacionados con los feminicidios; sin embargo, existen razones concretas vinculadas al capitalismo, la colonización y los procesos de modernización que explican el feminicidio y la impunidad en torno a este.

Las ideas que proveen las autoras feministas decoloniales permiten ver más allá de

1. Los aportes hechos desde países centrales del norte global
2. visibilizan el feminicidio como causa y efecto de la desterritorialización, producto de la colonia y el capitalismo;
3. enfatizan cómo la impunidad se acentúa en poblaciones con grupos étnicos y llaman a la 4) imaginación de nuevas formas de combatir la violencia y el feminicidio.

Como se puede observar, estos cuatro ejes se conectan con los señalados en el apartado *Colonialidad y feminicidio*. En este apartado se elabora la crítica a las concepciones tradicionales del término que, enfatizemos, han sido centrales para la lucha contra esa forma radical de violencia contra las mujeres. Sin embargo, se critican las ideas tradicionales sobre el término que, hay que destacar, han sido importantes en la lucha contra esta forma extrema de violencia hacia las mujeres, pero que se puede reconsiderar y volver más compleja.

Conclusiones

Hasta aquí hemos podido lograr algunas reflexiones significativas, empezando por que el concepto más convencional de feminicidio, aunque ha sido fundamental para visibilizar la violencia patriarcal, resulta insuficiente para explicar la violencia feminicida en contextos marcados por la colonialidad. En este sentido, es necesario incorporar perspectivas decoloniales que consideren la raza, la clase, la territorialidad y el legado del colonialismo.

La colonialidad del género muestra que las mujeres hemos sido, históricamente, concebidas de diversas formas; las mujeres colonizadas se despojaron incluso de la categoría de “mujer” dentro del orden colonial, lo que implica una violencia ontológica que no es reconocida en las definiciones más conocidas del feminicidio.

A esto se suma que, si bien el paso de los conceptos nacidos en ámbitos científicos a las políticas públicas ha representado un avance importantísimo en términos de lucha por los derechos de las mujeres. La institucionalización del feminicidio en marcos jurídicos estatales puede reproducir lógicas coloniales y de discriminación si no se incorporan enfoques interculturales, antirracistas y de justicia comunitaria.

El feminismo decolonial ayuda a entender mejor el feminicidio. Ofrece perspectivas más específicas, critica el universalismo blanco y da espacio a conocimientos y prácticas de resistencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Así, se promueve una mirada más justa, plural y transformadora frente a la violencia feminicida.

Referencias

- Araiza Díaz, A., Vargas Martínez, F. C., & Medécigo Daniel, U. (2020). La tipificación del feminicidio en México. Un diálogo entre argumentos sociológicos y jurídicos. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 1-35. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.468>
- Brandao Augusto, C. (2018). Feminicidio en el sistema penal brasileño. *Revista del posgrado en derecho de la UNAM*. UNAM.

- Cámara de diputados (2008). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación.
- Cariño, C. (2020). Feminicidio, una reflexión desde la imbricación de opresiones. *Iberoamérica Social* (XIV), pp.13-15
- Lagarde, Marcela. (2008). Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En Margaret Louise y María Díez (Coords.), *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 209-239). México: UNAM.
- Lara Delgado, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, 1(10). Arkho Ediciones. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3911830>
- Lozano, B. R. (2019). Asesinato de mujeres y acumulación global. El caso del bello puerto del mar, mi Buenaventura. En X. Leyva Solano & R. Icaza (Eds.), *En tiempos de muerte: Cuerpos, Rebeldías, Resistencias* (pp. 47–63). Cooperativa Editorial Retos; Clacso; Institute of Social Studies, Erasmus University Rotterdam.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo decolonial (G. Castellanos, Trad.). *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x> (Trabajo original publicado en 2010)
- Ministerio Público Fiscal (2022). A diez años de la incorporación del feminicidio en el código fiscal. <https://www.mpf.gob.ar/ufem/recursos-multimedia-femicidios/>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*

(pp. 777-832). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

ONU Mujeres. (2021). *Feminicidio en Paraguay 2017-2020, estudio de casos a partir de sentencias judiciales*. ONU Mujeres, PNUD.

Russell, Diana y Radford, Jill (Eds.) (1992). *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres* (Primera edición). Traficantes de Sueños.

Segato, R. L. (2006). Qué es un feminicidio. Notas para un debate emergente. Revista Mora, 12. 2006. <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie401empdf.pdf>

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. ISBN 978- 9942-09-169-7.

Etnografía feminista como alternativa para estudiar el papel de las mujeres ante la crisis socioecológica

Feminist ethnography as an alternative to study the role of women in the face of the socioecological crisis

Juan Manuel Rivera Ramírez

Resumen: Entre las diversas estrategias de investigación cualitativa, la etnografía figura como un conjunto de técnicas que permiten al investigador social un acercamiento más próximo a la realidad. Esta es una descripción clara y completa de las culturas actuales. Aunque se utiliza en varias ciencias sociales, su origen y desarrollo están directamente relacionados con la antropología. El objetivo principal de este trabajo fue expandir la discusión sobre la etnografía feminista y cómo contribuye al estudio del activismo, la movilización y los efectos que la destrucción del medio ambiente ha tenido en las actividades de las mujeres. En tanto, las interrogantes que guiaron la discusión se plantean en relación a si es posible una etnografía feminista. ¿Cuáles son los aportes teóricos y metodológicos que como estrategia de investigación puede brindar la etnografía feminista al estudio del papel de las mujeres ante la crisis socioecológica? En conclusión, la antropología y otras ciencias sociales ven esta teoría como una herramienta clave para entender las estructuras de poder y las desigualdades de género que siguen causando la opresión de las mujeres, quienes son las más impactadas por la crisis ecológica.

Palabras clave: Crisis, contaminación, ecología, feminismo, investigación.

Abstract: Among the various qualitative research strategies, ethnography stands out as a methodological approach that enables social researchers to gain an in-depth understanding of social reality. Broadly defined, ethnography involves the systematic and detailed description and interpretation of contemporary cultures. Although it is widely employed across the social sciences, its origins and development are closely rooted in anthropological inquiry. Against this backdrop, the present study aims to expand the theoretical discussion on feminist ethnography and its contributions to the study of activism, social mobilization, and the impacts of ecological devastation on women's spheres of action. The discussion is guided by two central questions: Is feminist ethnography a viable research approach. In addition, what theoretical and methodological contributions can feminist ethnography offer to the study of women's roles and experiences in the context of the socio-ecological crisis? The study concludes that feminist ethnography provides a valuable framework for examining the gendered power relations and structural inequalities that shape women's experiences, particularly in light of the disproportionate effects of the ecological crisis. More broadly, anthropology and the social sciences offer essential analytical tools for understanding the intersecting dynamics of gender, power, and environmental injustice.

Key words: crisis, pollution, ecology, feminism, investigation.

Introducción

(...) a medida que el hombre avanza hacia su anunciado objetivo de la conquista de la naturaleza, va escribiendo un deprimente registro de destrucción, dirigido no sólo contra la tierra que habita sino contra la vida que comparte con ella

Carson, 1985, p. 83.

La etnografía, como método de investigación social, viene de ciencias como la antropología cultural y la sociología. Su evolución está conectada con el deseo de entender y registrar la diversidad cultural del “nuevo mundo” y, en general, de la vida social de los humanos. Surge a finales del siglo XIX y principios del XX, en una época en la que los investigadores sociales buscaban alejarse del positivismo académico, generando estrategias sistemáticas y rigurosas que les permitieran obtener conocimientos sólidos. [1]

No es hasta la primera mitad del siglo pasado que, con figuras como Bronislaw Malinowski (1884-1942), Franz Boas (1858-1942) y Margaret Mead (1901-1978), la etnografía se consolida como una metodología con técnicas de investigación propias. Además, tiene un sustento teórico y epistemológico que permitió hacer trabajos de campo detallados en diversas latitudes del planeta. Los personajes anteriores establecieron las bases de la investigación etnográfica al definir varias técnicas, como la observación participante, pasar mucho tiempo con

las comunidades y la inmersión cultural. Estas prácticas son fundamentales en el trabajo de la antropología. Al respecto

La etnografía se ha vinculado con la investigación cualitativa y otras formas de investigación social. Al principio, se adaptó a las exigencias positivistas de cumplir con los criterios estadísticos de confiabilidad y validez para ser considerada una investigación válida. Sin embargo, también recibió críticas de los racionalistas, quienes le decían que debía abandonar “una mera descripción”. Cabe decir que actualmente se ha configurado como una estrategia de investigación autónoma, con sus propios lineamientos y rigurosidad metodológica. Esto le permite estudiar procesos sociales y culturales complejos de comprender con otras alternativas cualitativas de investigación (Rockwell, 2009).

En los orígenes de la antropología cultural, la etnografía se ocupó de los estudios clásicos de grupos culturales, llamados entonces “primitivos”. Posteriormente, los etnógrafos estudiaron grupos culturales endógenos, por ejemplo, grupos dentro de la propia cultura; recientemente su ámbito se ha extendido a la educación de donde han surgido diferentes escuelas, que a su vez han gestado subtipos de la etnografía (Álvarez-Gayou, 2003, pp. 76-77).

La etnografía se ha reorganizado y adaptado a diferentes lugares de investigación, como pequeñas comunidades, instituciones del gobierno, contextos educativos y, actualmente, en entornos virtuales. Se ha convertido en una herramienta especial para entender la práctica humana en su complejidad y diversidad. Sobre ello:

En la disciplina antropológica, la palabra *etnografía* se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva. El término denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica. Tampoco suele identificarse como método; se insiste más bien en que es un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero no agota los problemas de uno ni de otro (Rockwell, 2009, pp. 18-19).

Como estrategia de investigación cualitativa, “en realidad, deberíamos hablar del método etnográfico, método que se vale de diferentes técnicas como la observación participante, las entrevistas o las técnicas audiovisuales, entre otras” (Luxán-Serrano y Azpiazu-Carballo, 2017, p. 33) para otorgar la posibilidad de profundizar en los contextos socioculturales de las comunidades estudiadas. Asimismo, provee una perspectiva integral que supera las meras observaciones, permitiendo al investigador comprender en profundidad las complejas estructuras de la vida cotidiana, las dinámicas grupales, las prácticas culturales y las interacciones humanas. En palabras de Luxán-Serrano y Azpiazu-Carballo (2017):

La etnografía es la descripción sistemática de las culturas contemporáneas y, aunque se utiliza en diversas áreas del conocimiento su desarrollo está estrechamente ligado a la antropología. Se trata de una descripción intensiva, centrada en las prácticas culturales de una comunidad o grupo social y que implica un recorrido a través de un espacio limitado. Además, la etnografía requiere la participación directa, la inmersión en el grupo o comunidad que se va a estudiar (p. 33).

Hernández-Castillo (2021) destaca, basado en su amplia experiencia, que la antropología feminista, especialmente la etnografía de género, ha mostrado los prejuicios masculinos que aún persisten en las etnografías tradicionales al pasar por alto las voces y experiencias de las mujeres, identidades diversas y grupos marginados. Por ende y a partir de lo expuesto, el objetivo general de esta propuesta argumentativa es ampliar la discusión teórica en relación a la etnografía feminista. En particular, se enfoca en el estudio del activismo, los repertorios de lucha social y las consecuencias que la devastación ecológica ha generado en los espacios de acción de las mujeres. En tanto, las preguntas a partir de las cuales giró la discusión se plantearon en relación con si es posible una etnografía feminista. ¿Cuáles son los aportes teóricos y metodológicos que, como estrategia de investigación, puede brindar la etnografía feminista al estudio del papel de las mujeres ante la crisis socioecológica?

En tanto, la principal técnica de investigación consistió en una minuciosa revisión documental a nivel global. Si bien no pretendió ser exhaustiva, tuvo como principal criterio de inclusión el que se tratase de documentos relacionados con la etnografía y antropología feminista, la defensa de la tierra, la vida y el medioambiente. Así se tuvo un total de 32 trabajos provenientes principalmente de América Latina, España y los Estados Unidos. Ellos ayudaron a hacer un resumen general sobre qué es la etnografía feminista como una forma de investigar el activismo de las mujeres ante la crisis socioecológica que se acerca.

La etnografía como estrategia de investigación cualitativa

Si algo distingue al enfoque de investigación cualitativa, es su orientación por comprender la realidad social y cultural, prestando atención a los significados que esta tiene para las personas involucradas. Busca acceder de forma directa a las interpretaciones, experiencias y simbolismos que los actores sociales tienen en relación con la realidad en la que viven. A su vez, los análisis que el investigador cualitativo hace tienen como punto de partida las interpretaciones de las personas. Sin embargo, se va más allá. No solo recoge sus apreciaciones y vivencias, también busca interpretarlos y explicarlos al amparo de las distintas perspectivas teóricas. Esto crea un cúmulo de conocimientos válidos sobre la realidad social (Sanjuán-Núñez y Fàbregues-Feijóo, 2022).

Por su parte, Taylor y Bogdan (1987) consideran diez características que posee la investigación cualitativa: 1) Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, además de que las preguntas planteadas son vagas; 2) Las personas, los grupos sociales y los contextos no son reducidos a variables, son considerados un todo; 3) La investigación cualitativa es naturalista, se interactúa con las personas de forma natural y no intrusiva; 4) Es esencial comprender la realidad tal y como los otros la experimenta; 5) Nada se da por sobreentendido, el investigador ve las cosas como si ocurriesen por primera vez; 6) Todas las perspectivas son valiosas; 7) Las técnicas de investigación cualitativas influyen sobre el modo en que vemos a los informantes; 8) Los investigadores cualitativos subrayan la validez interna de la investigación; 9) Todos los escenarios y

personas son dignos de estudio y 10) El enfoque cualitativo no se ha homogeneizado tanto como otros métodos de investigación por lo cual se le considera un arte.

Para diversos autores, la etnografía es la propuesta teórica que mejor recoge los elementos esenciales de la investigación cualitativa. Por ello, en su clásico trabajo *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*: Álvarez-Gayou (2003) refiere que las preguntas iniciales que se hace un etnógrafo cuando se topa con un aspecto de la realidad social que le interese son: ¿Qué está sucediendo aquí? O quizás, ¿qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer lo que están haciendo? Por lo anterior, en sus palabras, la etnografía o método etnográfico no solo es la descripción, sino también la interpretación de un grupo, un sistema social o cultural. A su parecer, cualquier investigación que emplee el anterior método no debe quedarse en lo meramente descriptivo, sino que debe profundizar con preguntas, con la interpretación de la acción social y el significado que las personas asignan a las cosas.

Al buscar entender las experiencias, perspectivas y conductas de los seres humanos en su propia realidad cultural, la etnografía se cataloga como un método cualitativo. Se enfoca en el “cómo” y el “por qué” de los acontecimientos estudiados, requiriendo para ello una inmersión profunda en el entorno de los sujetos (Geertz, 2003). “El ejercicio de etnografiar se ha destacado por su habilidad para usar diferentes métodos que ayudan a entender los fenómenos sociales desde la perspectiva y acciones de las personas, y tratar de describirlos según el significado que le dan” (Colin-Huizar, 2020, p. 415), es decir:

El procedimiento de la etnografía requiere, (...) una descripción detallada del grupo o del individuo que comparte con otros una cultura; un análisis de los temas y las perspectivas del grupo que comparte la cultura, y alguna interpretación de los significados de la interacción social del grupo. El resultado es la generación de un retrato cultural holístico del grupo cultural [J.W. Cresswell, 1998, citado en Álvarez-Gayou, 2003], que incorpora el punto de vista de los actores del grupo (visión émica) y las interpretaciones y visiones del investigador respecto a la vida social humana (visión ética) (Álvarez-Gayou, 2003, p. 79).

Adicionalmente, para Restrepo (2018), la etnografía se puede definir como:

(...) la *descripción* de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que hace la gente) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción (2018, p. 25).

Así también, para Restrepo (2018), el trabajo etnográfico debe cumplir con tres condiciones. En primer lugar, incluso la observación más básica parte de una pregunta o problema de investigación. Enseguida, la presencia del etnógrafo debe ser aceptada por las personas estudiadas. La tercera condición indica que se debe contar con un buen tiempo para la inmersión en el trabajo de campo. Finalmente, para el precedente autor, el método etnográfico significa tres cosas. La primera indica que su principal técnica de investigación es la observación participante.

La segunda es una metodología definida por el énfasis en la descripción y las interpretaciones situadas. Por último, siempre es conocimiento situado que, si bien en ocasiones no puede ser generalizado, da pauta para entender lo que acontece en otras latitudes.

Por su parte, para Govea-Rodríguez, Vera y Vargas (2011), la etnografía posee cuatro características fundamentales, las mismas que enseguida se describen de forma breve:

- *Holística y contextual*. El investigador social no debe separar las diversas relaciones sociales de su contexto, dado que este es el que le permite comprender las distintas pautas de comportamiento.
- *Reflexividad*. Implica que el investigador es parte de la realidad estudiada y es afectado por esta.
- *Lo emic y lo etic*. El concepto de *emic* describe con exactitud las situaciones y comportamientos de las personas informantes, es decir, explica desde dentro lo que sucede y explica el porqué. En tanto, lo *etic* implica la perspectiva teórica con la cual la persona investigadora explica desde un punto de vista científico la realidad estudiada.
- *El producto etnográfico final*. El valor del trabajo etnográfico como producto final reside en su valor teórico, así como en sus posibles aplicaciones prácticas.

En resumen, los estudios etnográficos son descripciones detalladas (Geertz, 2003) sobre las prácticas y los significados que las personas tienen sobre ciertos aspectos de la vida social. Esto significa que estamos hablando de comprensiones específicas del contexto. Estas descripciones dan cuenta de las formas de vivir,

interpretar, imaginar y significar la realidad para cierto número de personas en un momento determinado. Lo hacen a partir de sus propios lugares, sus experiencias de vida, las tensiones de poder y las relaciones sociales en las cuales se encuentran inscritos (Restrepo, 2018).

Finalmente, y antes de analizar las imbricaciones entre los movimientos feministas y la etnografía, es preciso tener en cuenta que para llevar a cabo un estudio etnográfico es necesario hacerlo desde la perspectiva y con la participación de un determinado grupo social. De ahí que para Rockwell (2009) sea necesario considerar tres aspectos nodales:

- La participación de determinado grupo social en los procesos de construcción del conocimiento. Por lo que cabría preguntarse: ¿quiénes hacen la investigación? ¿Para quiénes se hace la investigación? ¿Qué intereses, compromisos y conocimientos se tienen en relación al problema que se está estudiando?
- El sentido común del grupo social estudiado. Es decir, los conocimientos, mitos, certezas y nociones que la población y la propia persona investigadora tienen acerca de la realidad investigada.
- Por último, es indispensable asumir una posición política a partir de la cual se comenzará a realizar el estudio. Esta postura se reflejará en aspectos culturales e ideológicos. Si se quiere hablar de una etnografía feminista, necesariamente se enfocará en la discusión teórica y las contribuciones que las teorías y movimientos feministas han hecho a las ciencias sociales.

Feminismo y etnografía

Las teorías feministas son esa parte de la investigación social que presentan un sistema teórico y de alcance práctico sobre la dinámica de la vida social y las experiencias humanas desde una perspectiva centrada en las mujeres. En principio, su objeto de estudio son sus vivencias, su situación y sus particulares contextos en la sociedad. Luego, los ve como las personas clave en sus investigaciones. En otras palabras, las teorías feministas, aunque diferentes entre sí, son un grupo de ideas y opiniones críticas que buscan un mundo mejor para las mujeres y, por lo tanto, para los grupos humanos que sufren opresión.

Interrogantes como ¿Qué pasa con las mujeres? ¿Cuál es el papel de las mujeres en la situación que se está investigando? Si no están presentes, ¿por qué no lo están? ¿Cómo experimentan las situaciones vivenciadas? Permitieron reconocer que la realidad social había sido explicada en gran medida desde las experiencias y perspectivas exclusivamente de los hombres que han ostentado el poder (Madoo-Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1993).

Debido a esto, social y culturalmente, las experiencias, historias y opiniones de las mujeres han quedado en lo privado, y si se comparten, solo lo hacen entre mujeres por los tabúes, restricciones y normas patriarcales que las limitan (López-Barrera, 2023). Ciencias como la sociología, la psicología, la ciencia política y la antropología durante décadas han obviado la experiencia de las mujeres y centrado su atención en la información recabada con hombres cuyas posiciones sociales han construido una visión parcializada de la realidad. Es así como desde los años 70 del siglo pasado más de una teórica

se planteó la posibilidad de una etnografía feminista. En otras palabras, se preguntaron si habría la posibilidad de que los planteamientos de los movimientos feministas como teoría y como praxis permitieran dar cabida a las voces no escuchadas (Castañeda-Salgado, 2012). En síntesis, “(...) la alianza entre los movimientos feministas y la antropología social en los años 70 fue crucial en la emergencia de una corriente crítica en la disciplina. Desde esta corriente, no sin obstáculos y resistencias, se ha venido cuestionando el androcentrismo de la ciencia antropológica, así como el sexismo, clasismo, racismo y colonialismo” (Gregorio-Gil, 2019, p. 2).

Autoras como la socióloga Judith Stacey y la antropóloga Lila Abu-Lughod plasmaron diversas críticas a la etnografía tradicional, no solo por haber dejado de lado las experiencias de las mujeres y centrarse solo en el levantamiento de información con hombres, sino también por no considerar las implicaciones de la categoría género, además de la interseccionalidad que la etnia, la clase social, la edad y las actividades económicas pueden aportar para interpretar el contexto de los grupos sociales no hegemónicos (Castañeda-Salgado, 2012). En su texto clásico, *¿Puede haber una etnografía feminista?* Abu-Lughod (2019) expone una primera aproximación a dicha propuesta:

A pesar de que cualquier intento de definir la voz de la mujer en la escritura etnográfica es muy problemático, puede hacerse un planteamiento sobre una etnografía feminista. Si se tratara de una etnografía con mujeres en el centro, escrita por mujeres (incluso si las mujeres en el centro fueran en su mayoría mujeres de otras culturas y las mujeres para las que estaba escrita eran en su mayoría mujeres occidentales que querían entender

qué significa género, cómo funciona y cómo produce las situaciones de las mujeres, -que sigue siendo la estructura desigual del mundo y la estructura de la antropología-), algo importante habría cambiado (2019, p. 41).

En relación al potencial metodológico de las etnografías feministas agrega que:

Las etnografías feministas, etnografías que intenten dar vida a lo que significa ser mujer en otros lugares y en diferentes condiciones, etnografías que exploran lo que significa trabajo, matrimonio, maternidad, sexualidad, educación, poesía, televisión, pobreza o enfermedad para otras mujeres, les puede ofrecer a las feministas una manera de reemplazar sus supuestos de una experiencia femenina con un fundamento sentido de nuestras comunales y diferencias (2019, p. 43).

El hecho de que las precedentes autoras hayan colocado a las mujeres en el centro de sus investigaciones provocó que teóricos clásicos de la ciencia antropológica, como James Clifford, plantearan acérrimas críticas en su antología *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography* (1986) al afirmar que las antropólogas feministas no habían aportado nada a la descripción etnográfica de la cultura. Cabe agregar que dicha obra se publicó en un momento en el cual la antropología cuestionaba sus métodos y prácticas, particularmente las estrategias tradicionales empleadas por la etnografía. De igual forma, promovía la idea de la reflexividad, en otras palabras, que las y los antropólogos fueran conscientes de su papel e influencia en la producción del conocimiento etnográfico.

Si bien dicha obra ha tenido un impacto significativo para la antropología y otras ciencias sociales al poner sobre la mesa las prácticas etnográficas llevadas a cabo hasta ese momento.

Con ello, promueve una mayor conciencia crítica sobre cómo se produce y representa el conocimiento generado sobre las culturas. También se le puede cuestionar su excesivo énfasis en la textualidad y la construcción literaria, que pudiesen desviar el foco de atención de los problemas estructurales que enfrentan las comunidades objeto de estudio.

Como respuesta, Ruth Behary Deborah Gordon publicaron uno de los principales clásicos de la antropología feminista: *Women, Writing Culture* (1995), en el que a través de relatos de vivencias presentan el punto de vista de aquellas etnógrafas que han sido relegadas y marginadas. Además, muestran cómo, mediante distintas formas de escritura, las antropólogas han logrado crear un método etnográfico que se ordena, nuevo y profundo. Retomando lo expuesto en su obra, adoptan una perspectiva feminista crítica para abordar las dinámicas de desigualdad en la producción del conocimiento antropológico. También hacen hincapié en la cuestión de la reflexividad en la investigación, sobre todo en lo que respecta a las representaciones sociales de las mujeres y a las cuestiones relativas a lo femenino.

En este sentido, su trabajo ha contribuido de manera significativa al desarrollo de la etnografía al proporcionar un espacio para que las antropólogas feministas reflexionen en relación con sus técnicas de investigación y escritura. También ha ampliado el estudio al incluir la interseccionalidad, que mira cómo se conectan el sexo, el género, la raza, la clase social y otras identidades en la formación de las experiencias personales y sociales. “Lo que la etnografía feminista puede contribuir a la antropología es una perturbación de los límites que han sido fundamentales para su identidad como una disciplina del yo [self]

que estudia al otro” (Abu-Lughod, 2019, p. 41); en este sentido, “(...) tanto la etnografía feminista como la *halfie* son prácticas que podrían desestabilizar el paradigma mismo de la antropología, al mostrarnos que siempre somos parte de lo que se estudia y a menudo mantenemos relaciones definidas con él” (Abu-Lughod, 2019, p. 43).

Con este antecedente, para Castañeda-Salgado (2012), la etnografía feminista es entonces la elaboración, explicación e interpretación de la cultura a partir de las vivencias, expresiones y apreciaciones de las mujeres. Se diferencia de otras prácticas etnográficas porque analiza la situación social de las mujeres. Ya no se les ve solo como informantes, sino como creadoras culturales, y se interpreta cómo las desigualdades de género las ubican a ellas y a los hombres en diferentes roles sociales. En sus palabras: “(...) para las etnógrafas feministas, las mujeres son el sujeto privilegiado en sus investigaciones, porque dicha intersubjetividad se establece entre congéneres” (Castañeda-Salgado, 2012, p. 225). Además:

Las mujeres eran las ausentes, las invisibles, por lo tanto, había que ponerlas en el mapa, defender la idea de lo que hacen, dicen y piensan ellas *también* es interesante. Pero para comprender bien por qué habían estado tan excluidas, habría que comprender el orden de género en su totalidad, las *relaciones* entre mujeres y hombres, eso lo descubrimos durante los años 1980, y allá por el año 1990 se daba ya bastante por supuesto que nuestro objeto de estudio no eran “las mujeres” sino “el orden de género” (Thurén, 2005, p. 1).

Si bien la etnografía feminista privilegia a las mujeres como sujetos en sus investigaciones, Ruiz-Trejo (2022) refiere que es

necesario preguntarse también por las experiencias particulares de distintos sujetos. Entre ellos se encuentra la relación simbólica que las comunidades tienen con las entidades no humanas (lagos, ríos, montañas, elementos, astros, etc.). También se debe considerar la situación de otros seres vivos y particularmente los sujetos que no encajan en los lineamientos heteronormativos. La autora menciona que es importante que la etnografía esté conectada con los estudios literarios y las artes. Esto implica usar un enfoque interdisciplinario para registrar, documentar, interpretar y, cuando sea posible, cambiar las realidades que se estudian. Según Castañeda-Salgado (2012), la etnografía feminista se diferencia principalmente por dos aspectos: su rechazo total al positivismo dominante en la antropología y su crítica a las categorías teóricas centradas en el hombre, que son fundamentales en la teoría antropológica clásica. En esta dirección:

(...) hacer etnografía feminista supone ir más allá del empirismo que ha caracterizado a la llamada *observación participante* de la antropología tradicional, y que requiere reconstruir el sentido que tienen prácticas, discursos, reivindicaciones políticas, a partir de las concepciones culturales de los actores sociales con quienes se trabaja, reconociendo la manera en que las estructuras de género determinan esos significados (Hernández-Castillo, 2021, p. 45).

Las epistemologías feministas destacan la necesidad de eliminar la separación tradicional entre el “sujeto de investigación” y el “sujeto cognoscible”. Esto se debe a que la intersubjetividad requiere que ambas partes intercambien sus

roles según el diálogo que establezcan (Ruiz-Trejo, 2022). No obstante, en el actual ámbito académico hegemónico, es común que aquellos trabajos que se presentan desde enfoques feministas se cataloguen de pseudocientíficos. Argumentan la no neutralidad de la investigadora y la cabida a la expresión emocional, ética, ideológica o política. Esto lleva a las etnógrafas a plasmar en sus descripciones sus vivencias personales (Gregorio-Gil, 2014). En resumen, como dice Hernández-Castillo (2021), las etnografías feministas son importantes para la investigación social porque se atreven a rechazar la idea de neutralidad del positivismo. Esto les permite tratar de cambiar la realidad.

Por lo que se ha mencionado, en las etnografías feministas se acepta que la persona que investiga no es completamente neutral. Es decir, antes de ser investigadora, es un ser humano. Dicho planteamiento es base de la teoría feminista, colocando en el foco de la discusión la premisa de objetividad del investigador. Por añadidura, la mayor parte de las investigaciones feministas critican el imperativo positivista de separar al objeto del sujeto, la razón y la emoción, y lo personal y lo teórico. En suma, en dicha vertiente de la etnografía hay cabida para la subjetividad del investigador. Esto se debe al reconocimiento de las experiencias de quien investiga y de quienes se investigan, por las actividades cotidianas, las historias y vivencias personales que pudiesen ampliar el panorama de la descripción etnográfica (Pérez-Sanz, 2016). Sobre ello:

En un contexto de crisis de las ciencias sociales y, por ende, del paradigma científico positivista, adquieren relevancia enfoques

interpretativistas y múltiples perspectivas que desarrollan una valoración positiva de la subjetividad, donde las experiencias, vidas e investigación se entrelazan y son consideradas fuente de conocimiento (Martínez-Pozo, 2020, p. 5).

A lo que Gregorio-Gil (2019) añade:

(...) en nuestro actual contexto de imposición de sistemas de evaluación androcéntricos, cuantitativos y positivistas que ahondan en las jerarquizaciones y exclusiones entre *centros* y *periferias* del saber, donde las aportaciones de las epistemologías feministas y las producidas por sujetos precarizados corren el riesgo de ser expulsadas y silenciadas. Y en este sentido nos sigue preocupando el debate epistemológico sobre la posibilidad (y potencialidad) de una etnografía feminista, así como las estrategias para su reconocimiento y legitimación (2019, p. 3).

Por todo lo expuesto, la alianza entre la antropología y la teoría feminista ha planteado nuevas interrogantes, así como una serie de retos a nivel teórico y epistemológico. La etnografía feminista implica entonces el supuesto de que las y los investigadores siempre somos parte del problema de investigación que estamos estudiando. Además, las conexiones que hacemos en el trabajo de campo continuarán rompiendo la separación clásica entre sujeto y objeto que hasta hace poco sostenía la forma dominante de conocer.

Además, los movimientos feministas han ampliado su crítica epistemológica a técnicas y métodos clásicos utilizados en la antropología, sociología y otras ciencias sociales. Se argumenta que, además de basarse en el paradigma positivista, tienen un trasfondo con un sesgo androcéntrico que, a lo largo de la historia, ha ignorado la visión de las mujeres y la perspectiva de

otros grupos marginados. Por todo ello, es necesaria la inclusión de una perspectiva de género feminista que modifique tales construcciones teóricas y metodológicas. También es importante mencionar que las etnógrafas feministas deben cuestionar sus propias posiciones y roles mientras trabajan en el campo, así como la búsqueda de objetividad y la idea de ser neutrales en la ciencia (Araya y Chávez, 2022).

En síntesis, es preciso reflexionar en torno al rol de las y los investigadores en los procesos metodológicos, al igual que el conocimiento generado como producto de un enfoque colaborativo. La etnografía feminista muestra experiencias y voces diferentes, incluye la perspectiva del investigador y de la persona que se estudia, da espacio a distintas formas de sentir y permite el diálogo, entre otros aspectos. También se centra en técnicas que resaltan la crítica reflexiva y la construcción de un conocimiento que se relacione con lo diferente, teniendo en cuenta las estructuras sociales y las relaciones de desigualdad y poder (Martínez-Pozo, 2020).

La etnografía feminista como alternativa metodológica para el estudio del papel de las mujeres ante la crisis socioecológica

Desde hace algún tiempo, diversas posiciones teóricas dentro del feminismo y las ciencias sociales han tendido a vincular a las mujeres con la naturaleza. Esto, en palabras de Merchant (2020), ha persistido en el devenir histórico de la humanidad en ámbitos como la articulación del lenguaje y la producción cultural. Para el caso de la sociedad norteamericana, la precedente autora considera que dicho vínculo simbólico se ha

visto reforzado por los movimientos feministas. Estos buscan la liberación de las mujeres y los movimientos ecologistas. Su punto más álgido se configuró en la década de los 70 del siglo pasado. A su parecer, ambos movimientos convergen en dos aspectos: por un lado, las mujeres, al menos en el contexto de las sociedades estadounidenses, buscan eliminar todas aquellas barreras económicas, sociales, políticas, religiosas y culturales que las han alienado de los hombres. Por otro lado, el movimiento ecologista ha venido advirtiendo los daños irreversibles que sobre el medioambiente ha provocado la explotación desmedida de los recursos naturales y del entorno, así como de la deteriorada relación entre seres humanos y naturaleza. También ha puesto en duda la industrialización como el modelo principal de desarrollo, destacando la importancia de vivir en armonía con la naturaleza como una forma de resistencia a las imposiciones de un progreso lineal y dañino. En sus palabras:

La yuxtaposición de los objetivos de ambos movimientos nos ofrece la oportunidad de proponer unos nuevos valores y unas estructuras sociales que no se basen en la dominación de la mujer y la naturaleza en cuanto a recursos, sino que se basen en la plena expresión del talento tanto de los hombres como de las mujeres y en el mantenimiento de la integridad medio ambiental (Merchant, 2020, p. 1).

A lo que agrega:

La conciencia feminista y ecologista puede proporcionar los recursos necesarios que posibiliten el examen de las relaciones históricas entre mujeres y naturaleza que fueron desarrollán-

dose cuando se configuró el mundo científico y económico moderno en los siglos XVI y XVII –una transformación que en su momento moldeó valores y percepciones y que, actualmente, todavía lo permea (2020, p. 1).

En este tenor, también la socióloga británica Mellor (1997) afirma que los movimientos feministas y el movimiento ecologista convergen en aseverar que la crisis ecológica actual y la subordinación de las mujeres se encuentran ligadas. Además, coincide con Merchant (2020) en rechazar el supuesto de que las mujeres estén más cerca de la “naturaleza” de alguna forma esencialista. Más bien, precisa que no sería posible comprender la devastación ecológica sin la comprensión de que son ellas en su mayoría las que desempeñan extenuantes trabajos para sostener el cuerpo, la tierra, la familia, preservar la biodiversidad y a las comunidades. Ellas soportan las evidentes consecuencias destructivas del actual sistema económico que a toda costa busca la ganancia.

De esta forma, la tesis central de las referidas autoras no es la de restablecer la idea de que la naturaleza es la madre de la humanidad, ni tampoco la de asociar a las mujeres con el papel de cuidadoras de los otros (Merchant, 2020), sino más bien la de cuestionar los estereotipos y etiquetas que sobre la naturaleza y las mujeres han recaído, los mismos que han configurado el mundo moderno y las relaciones sociales globales, cuya principal implicación es la férrea defensa de la biodiversidad, los recursos naturales y el entorno natural por parte de las mujeres en distintas zonas del planeta.

Esto porque el sistema patriarcal considera a los hombres (blancos, cristianos, heterosexuales y poderosos) como la medida

de todo valor sin ninguna cabida a la diversidad, únicamente las jerarquías; por ende, las mujeres son tratadas como desiguales e inferiores por ser diferentes. De igual forma, este sistema no considera valiosa la biodiversidad natural por sus cualidades intrínsecas; únicamente busca su explotación comercial en aras de obtener un beneficio económico que le proporcione algún valor (Mies y Shiva, 1998).

Con ello, la mejor manera de comprender la diversidad que alberga la naturaleza y la importancia de su preservación, más allá de los posibles beneficios que la humanidad pueda obtener de ella, reside en el vínculo que las mujeres han mantenido con los espacios naturales a lo largo del tiempo. Es decir, el contemplar las estructuras dominantes desde abajo posibilita resaltar que el trabajo y los conocimientos de las mujeres son de vital importancia para la conservación y el uso de la biodiversidad. Como ya se ha expresado, son ellas quienes habitualmente trabajan en diferentes sectores y realizan una multiplicidad de tareas:

Las mujeres en su calidad de agricultoras, han permanecido relegadas a la invisibilidad a pesar de su aportación. Los economistas tienden a no tomar en consideración el trabajo de las mujeres en el ámbito de la producción porque queda fuera de la supuesta demarcación de este ámbito. Estas omisiones no se deben a que el número de mujeres que trabajan sea muy reducido, sino al hecho de que demasiadas mujeres realizan una gran cantidad de trabajos en tareas harto variadas (Mies y Shiva, 1998, p. 16).

En este sentido, el método etnográfico es importante para estudiar la situación social y ambiental actual, ya que permite entender bien (Geertz, 2003) las relaciones entre las comunidades

humanas y su entorno natural. En particular, destaca la etnografía feminista como una alternativa metodológica que permite visibilizar un conjunto de experiencias construidas a través de las relaciones de género. En concreto, se enfoca en el rescate de las vivencias, movilizaciones y conjunto de conocimientos de las mujeres (véase imagen 1). Por medio de estos, hacen frente a la crisis socioecológica que aqueja al planeta.

Figura 1.

Mujeres participantes del Programa Sembrando Vida,
Cuautepec Guerrero, México.



Nota: Colección personal (2024)..

Los aportes conceptuales y epistemológicos de las etnografías feministas ayudan a explicar cómo la invisibilización

del trabajo y los conocimientos de las mujeres tiene su génesis en los sesgos de género, mismos que han impedido una valoración real de sus aportaciones. Además, y a decir de Mies y Shiva (1998), tienen también su origen en los enfoques científicos y de desarrollo fragmentados y reduccionistas que ven las selvas, los bosques, la flora y la fauna como entes independientes y no como un todo que interactúa entre sí. Así, el enfoque de las etnografías feministas permite destacar a las mujeres como actores importantes en los diferentes flujos ecológicos, especialmente en momentos de escasez de recursos, lo que afecta la productividad, la sostenibilidad y la estabilidad del medioambiente.

Las etnografías feministas son entonces un método para analizar, comprender y erradicar las desigualdades que ocasionan las dinámicas de poder, así como un conjunto de estrategias que buscan transformar a la sociedad. En el caso de México y otras latitudes de América Latina han posibilitado comprender las problemáticas de las mujeres en asuntos que competen al ámbito ambiental como han sido los megaproyectos, el extractivismo, el aumento de las emisiones de los gases de efecto invernadero, la participación femenina en la sustentabilidad energética, las migraciones y desplazamientos forzados a causa de los grupos de la delincuencia organizada por la apropiación de recursos naturales, resaltado el como un sistema patriarcal capitalista ha hecho del feminicidio, la violencia sexual y de género y otras presiones estructurales sus principales dispositivos (Ruiz-Trejo, 2022).

Con todo lo expuesto y una vez planteada la posibilidad teórica y epistémica de una etnografía feminista, los principales aportes de esta alternativa metodológica al estudio del papel de las mujeres ante la actual coyuntura socioecológica serían

el brindar una perspectiva de investigación holística. En otras palabras, no solo posibilita centrarse en los aspectos ambientales de un problema, sino que también permite conjuntar los aspectos sociales, culturales y económicos que influyen en el problema en cuestión. Es decir, permite una comprensión más compleja de la temática estudiada y también vislumbrar sus posibles soluciones.

Como ya se ha reiterado, la investigación etnográfica se sustenta en el trabajo de campo, lo que permite a la persona investigadora convivir directamente con los grupos sociales que son afectados por el problema ambiental. A partir de la década de los noventa del siglo pasado, muchas etnógrafas feministas indígenas y afrodescendientes rechazaron la idea de ser vistas como el “objeto” de investigación de la mirada científica androcéntrica y etnocéntrica. Optaron por ser ellas quienes documentaran los efectos ambientales que la polución ambiental, el extractivismo hídrico y minero, así como otros megaproyectos, tenían en sus propias comunidades (Ruiz-Trejo, 2022). Así, esta cercanía le dio acceso privilegiado al conocimiento local, las costumbres culturales y las opiniones de la comunidad sobre el medioambiente y sus cambios, además de poner en duda los métodos de investigación de la ciencia dominante.

A su vez, las etnografías feministas permiten examinar las complejas relaciones que los seres humanos tienen con su entorno. Entre ellas destacan el uso de los recursos naturales, las relaciones de poder, los conflictos sociales por el acceso a los bienes comunes (bosques, cuerpos de agua, tierras fértiles, etc.). También abordan las conductas y respuestas sociales ante las problemáticas ambientales. Dicho de otro modo, las etnografías feministas evidencian cómo las relaciones que hombres y mujeres

establecen con la naturaleza están imbricadas en su realidad material, social y cultural. Además, el entender que la función y situación social de uno y otro es diferente. En la mayoría de las culturas y bajo el sistema patriarcal, los hombres tienen un acceso privilegiado, así como una gestión y uso preferente de los recursos naturales. Por otro lado, las mujeres se encuentran alineadas en un orden androcéntrico que limita su potencial en todas las esferas de la actividad humana (Rivera-Ramírez, 2020).

En esta dirección, las etnografías feministas centran su atención en la interseccionalidad, considerando cómo el género, la raza, el origen étnico y la clase social se cruzan y repercuten en la experiencia de los grupos sociales. Al margen de los problemas ecológicos, esta ruta metodológica ayuda a comprender cómo las mujeres y otros grupos marginados se afectan de manera diferenciada por problemáticas ambientales como el cambio climático, la contaminación del aire, la degradación del suelo, el uso excesivo de plaguicidas, entre otros. De igual forma, las voces de las mujeres, particularmente las de comunidades rurales, indígenas o afrodescendientes, se ignoran en la toma de decisiones comunitarias o en los debates sobre políticas medioambientales. Por lo tanto, la etnografía feminista busca dar cabida a sus conocimientos y prácticas ecológicas que en la mayoría de las ocasiones son compatibles con los ciclos de la naturaleza.

También la etnografía feminista permite explicar cómo la responsabilidad ambiental se distribuye de forma desigual entre mujeres y hombres. En diversos espacios, las mujeres son las principales encargadas del transporte y gestión del agua (Francis, 2003), la seguridad alimentaria y diversas actividades agropecuarias, lo que las hace potencialmente vulnerables a los

problemas ambientales y, a su vez, sujetas centrales al momento de buscar e implementar soluciones sustentables. De esta manera, las mujeres y las infancias suelen ser las más afectadas por los desastres naturales y ecológicos; en este sentido, los planteamientos de la etnografía feminista posibilitan documentar cómo las desigualdades de género acrecientan la vulnerabilidad en caso de sequías, inundaciones, temporada de huracanes, entre otros.

Por otro lado, los movimientos de procuración de justicia ambiental surgen para hacer valer la aplicación del derecho a la salud y a un medioambiente sano para la población. También hay una necesidad en la sociedad de un nuevo modelo que explique de manera clara y equilibrada cómo se reparten las responsabilidades y los efectos ambientales, tanto los buenos como los malos, en un área específica (Ramírez-Guevara, Galindo-Mendoza y Contreras-Servín, 2015). En relación a ello, la etnografía feminista contribuye al ámbito de la justicia ambiental. Resalta cómo las luchas por el medioambiente están íntimamente relacionadas con las batallas feministas que buscan erradicar cualquier forma de opresión patriarcal. Se pueden referir como casos paradigmáticos los distintos ejemplos de resistencia y movilización de mujeres a lo largo del planeta en contra de prácticas y políticas ambientales injustas.

Como ejemplo de lo anterior, podríamos citar el trabajo de Ruiz-Ballesteros y Valcuende del Río (2020). A través de diversas experiencias vividas en su quehacer antropológico en España y Perú, resaltan la importancia de la percepción en el contexto de la etnografía aplicada al estudio de los problemas ambientales. También resaltan las vinculaciones y prácticas

que las personas tienen con el entorno que habitan. En tanto, la investigación de Yanniello (2024) ahonda en las imbricaciones entre los movimientos ecologistas y feministas en los Encuentros Plurinacionales de mujeres, lesbianas, travestis, trans, bisexuales, intersexuales y no binarias, que se realizan de manera anual en Argentina. Concluyendo que dichos encuentros muestran una tendencia cada vez mayor al diálogo ambientalista y a la instauración de prácticas en pro del medioambiente.

Casi para cerrar, por medio de las herramientas teóricas y metodológicas que proporciona la etnografía feminista, se puede indagar en el valor de los conocimientos locales y las prácticas tradicionales de manejo de recursos naturales que las mujeres han transmitido de generación en generación. A menudo, estos son esenciales para el manejo sustentable de los elementos de sus entornos inmediatos, así como para la procuración de soluciones eficientes a las problemáticas ambientales. Finalmente, el estudio de los repertorios de lucha, la movilización sociopolítica y la toma de decisiones sobre temas ambientales es otra área donde la etnografía feminista podría hacer aportes importantes. Entender de qué formas las mujeres participan o se excluyen en los procesos políticos puede develar aquellas estructuras sociales que impiden su pleno ejercicio político y proponer formas diversas que promuevan una mayor inclusión y equidad.

Conclusiones

En ciencias sociales, la etnografía es una forma de investigación de campo y también el producto final de la investigación. En otras palabras, es un método que se vale de diferentes técnicas como

la observación, las entrevistas, algunas técnicas audiovisuales, entre otras. Asimismo, proporciona una perspectiva amplia que va más allá de las meras observaciones. Permite a la persona investigadora comprender en profundidad las estructuras de la vida cotidiana, las prácticas culturales y diversas expresiones de la interacción humana al enfocarse en el “cómo” y el “por qué” de los acontecimientos estudiados. Esto exige para ello una inmersión profunda en el ambiente de los sujetos.

Por eso, desde los años 70 del siglo XX, varias teóricas propusieron la idea de una etnografía feminista. Esta etnografía, basada en los principios de los movimientos feministas, buscaría incluir a los grupos que no se escuchan. Este momento fue importante porque conectó las ideas del feminismo con las perspectivas académicas de la antropología social, al cuestionar el enfoque masculino, el sexismo, el clasismo, el racismo y el colonialismo presentes en las ciencias sociales establecidas de la época. Con ello se ha contribuido de manera significativa al desarrollo de la etnografía al otorgar un espacio para que las antropólogas feministas discurren sobre sus técnicas de investigación y escritura. Esto ha ampliado el debate en torno a cómo se entrelazan el sexo, el género, la raza, la clase social y otras identidades en la construcción de las experiencias personales y sociales, particularmente de las mujeres y otras voces silenciadas.

Con todo ello, la etnografía feminista es entonces la elaboración, explicación e interpretación de la cultura a partir de las vivencias, expresiones y apreciaciones de las mujeres. Se diferencia de otras estrategias antropológicas porque cuestiona la posición social de las mujeres: dejan de ser exclusivamente “objetos” de investigación para ser consideradas creadoras de

cultura y para analizar las diversas desigualdades de género que las sitúan, frente a los hombres, en posiciones sociales desiguales.

En esta dirección, los movimientos ecologistas y feministas convergen en el hecho de que la crisis ecológica actual y la subordinación de las mujeres se encuentran ligadas. Son ellas las que en su mayoría desempeñan trabajos extenuantes para sostener a la familia, sus vidas, la tierra y preservar la biodiversidad de sus comunidades. Esto sopesa las evidentes consecuencias del sistema económico actual que únicamente pretende la ganancia. De esta forma, en concreto, la etnografía feminista pudiese constituir una herramienta esencial para el estudio de la coyuntura socioambiental. Esto se logra al permitir una comprensión profunda de las interacciones entre las comunidades y su entorno natural. Además, busca rescatar las experiencias, movilizaciones y conjunto de conocimientos de las mujeres por medio de los cuales enfrentan la crisis socioecológica que padece el planeta.

Los beneficios que esta alternativa de método ofrece para estudiar el papel de las mujeres en la situación social y ecológica actual son dar una visión completa, lo que permite entender mejor el tema. Así también, el proporcionar un acceso más próximo al conocimiento local, las prácticas culturales y las percepciones comunitarias en relación al entorno ecológico y sus cambios, evidenciando de esta forma las conexiones que hombres y mujeres establecen en el acceso, gestión y uso de los recursos naturales.

A su vez, esta ruta metodológica pretende explicar cómo la responsabilidad y procuración de justicia ambiental está

estrechamente relacionada con los movimientos feministas y las movilizaciones de mujeres en defensa de la tierra y los recursos naturales en todo el planeta. Para concluir, la etnografía feminista ha logrado generar múltiples e importantes vínculos entre las investigadoras y los grupos sociales estudiados, coadyuvando en la generación de estrategias de resistencia contra el ecocidio, el genocidio, las distintas expresiones de violencia sexual y de género, los megaproyectos extractivistas capitalistas y las diversas estrategias de dominación patriarcal que atentan contra el pleno desarrollo de las mujeres y la naturaleza.

Referencias

- Abu-Lughod, L. (2019). ¿Puede haber una etnografía feminista? En A. Caicedo (Ed.), *Antropología y feminismo* (pp. 15–48). Asociación Colombiana de Antropología. https://www.academia.edu/39986758/Antropolog%C3%A-Da_y_feminismo
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós México. http://rincondopaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Libros/Como_hacer_investigacion_cualitativa.pdf
- Araya, I., & Chávez, N. (2022). Metodologías colaborativas: Etnografía feminista con mujeres afrodescendientes e indígenas en Arica (Chile). *Revista Antropologías del Sur*, 9(17), 19–38. <https://www.scielo.cl/pdf/antrosur/v9n17/0719-5532-antrosur-9-17-19.pdf>
- Behar, R., & Gordon, D. (Eds.). (1995). *Women writing culture*. University of California Press. <https://sites.lsa.umich>

edu/ruth-behar/wp-content/uploads/sites/408/2016/07/Behar-Intro-women-writing-culture.pdf

Carson, R. (1985). *Primavera silenciosa*. DeBolsillo.

Castañeda-Salgado, M. P. (2012). Etnografía feminista. En N. Blazquez-Graff, F. Flores-Palacios, & M. Ríos-Everardo (Coords.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 217–238). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cei-ich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press. https://monoskop.org/images/c/ca/Clifford_James_Marcus_George_eds._Writing_Culture_The_Poetics_and_Politics_of_Ethnography_1986.pdf

Colin-Huizar, A. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar: Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. En A. Álvarez-Veinguer, I. Arribas, A. Dietz, & M. Lavaca (Eds.), *Investigaciones en movimiento: Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 411–432). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>

Francis, J. (2003). El papel de las mujeres en la gestión del agua. III Foro Mundial del Agua, 101–108. https://www.uv.mx/oabcc/files/2018/11/48_el-papel-de-las-mujeres-en-la-gestion.pdf

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. https://monoskop.org/images/c/c3/Geertz_Clifford_La_interpretacion_de_las_culturas.pdf

- Govea-Rodríguez, V., Vera, G., & Vargas, A. M. (2011). Etnografía: Una mirada desde el corpus teórico de la investigación cualitativa. *Revista Omnia*, 17(2), 26–39. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73719138003.pdf>
- Gregorio-Gil, C. (2014). Traspasando las fronteras dentro-fuera: Reflexiones desde una etnografía feminista. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(3), 297–321. <https://recyt.fecyt.es/index.php/AIBR/article/view/32818>
- Gregorio-Gil, C. (2019). Explorar posibilidades y potencialidades de una etnografía feminista. *Disparidades: Revista de Antropología*, 74(1), Artículo e002. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.002.01>
- Hernández-Castillo, A. (2021). Etnografía feminista en contextos de múltiples violencias. *Alteridades*, 31(62), 51–55. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2021v31n62/Hernandez>
- López-Barrera, Y. (2023). Tejedoras de destinos: Documental feminista, etnografía y procesos creativos. *Narrativas Antropológicas*, (8), 30–43. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/narrativasantropologicas/article/view/19510/20926>
- Luxán-Serrano, M., & Azpiazu-Carballo, J. (2017). Metodologías de investigación feminista. *Universidad del País Vasco*. <https://www.ehu.eus/documents/1734204/6145705/Metodolog%C3%ADas+de+Investigaci%C3%B3n+Feminista/54172098-3058-1d47-df68-780965fa8f46>
- Madoo-Lengermann, P., & Niebrugge-Brantley, J. (2001). Teoría feminista contemporánea. En G. Ritzer (Ed.), *Teoría sociológica contemporánea* (pp. 353–409). McGraw-Hill.

[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea_ritzer_george.com\).pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea_ritzer_george.com).pdf)

Martínez-Pozo, L. (2020). Corporeizar las etnografías desde perspectivas feministas. *Revista Estudios Feministas*, 28(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n35809>

Mellor, M. (1997). *Feminismo y ecología*. Siglo XXI Editores. <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Mary%20Mallor%20-%20Feminismo%20y%20ecolog%C3%ADa.pdf>

Merchant, C. (2020). *La muerte de la naturaleza: Mujeres, ecología y Revolución Científica*. Editorial Comares. <https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/Mdis/article/download/la-muertedelanaturaleza/1133/>

Mies, M., & Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo: Biotecnología, consumo y reproducción*. Icaria. <https://observatorio.aguayvida.org.mx/media/maria-mies-van-dana-shiva-la-praxis-del-ecofeminismo.-biotecnologia-consumo-y-reproduccion.pdf>

Pérez-Sanz, P. (2016). Aportaciones desde el feminismo y la etnografía feminista a los análisis urbanos. Congreso Internacional Contested-Cities, 1-10. <http://contested-cities.net/working-papers/2016/aportaciones-desde-el-feminismo-y-la-etnografia-feminista-a-los-analisis-urbanos/>

Ramírez-Guevara, S., Galindo-Mendoza, M., & Contreras-Servín, C. (2015). Justicia ambiental: Entre la utopía y la realidad social. *Culturales*, 3(1), 225-250. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912015000100008&lng=es&tlng=es

- Restrepo, E. (2018). Etnografía: Alcances, técnicas y éticas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- Rivera-Ramírez, J. M. (2020). Problemática ecoambiental, mujeres y desarrollo sustentable: Aproximaciones teóricas desde la perspectiva de género. En O. R. Castro-Martínez, E. Velázquez-Cigarroa, & E. Tello-García (Coords.), Educación ambiental y cambio climático: Repercusiones, perspectivas y experiencias locales (pp. 36–50). Universidad Autónoma Chapingo (UACH). <https://omp.siea.org.mx/omp/index.php/omp/catalog/view/4/97/127>
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. <https://tamawasilcov.files.wordpress.com/2014/06/la-experiencia-etnografica.pdf>
- Ruiz-Ballesteros, E., & Valcuende del Río, J. M. (2020). Cuerpos en el entorno: Reflexiones para una etnografía de las percepciones ambientales. AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 15(1), 105–128. <https://recyt.fecyt.es/index.php/AIBR/article/view/86158>
- Ruiz-Trejo, M. (2022). Etnografías feministas en México: Críticas de las nuevas generaciones de antropólogas. Alteridades, 32(63), 81–94. <https://doi.org/10.24277/aum/izt/dcsh/alteridades/2022v32n63/Ruiz>
- Sanjuán-Núñez, L., & Fàbregues-Feijóo, S. (2022). Introducción a la metodología cualitativa en investigación en psicología. Universitat Oberta de Catalunya. https://www.researchgate.net/publication/360412452_Introduccion_a_la_metodologia_cualitativa_de_investigacion_en_psicologia

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Thurén, B.-M. (2005). ¿Cómo hacer etnografía feminista “hacia arriba”? Dilemas éticos y políticos para la antropología crítica. En C. Díez-Mintegui & C. Gregorio-Gil (Eds.), *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual* (pp. 1-16). Asociación Andaluza de Antropología. <https://bmthuren.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/12/etnografia-feminista-hacia-arriba.pdf>
- Yanniello, F. (2024). Feminizar el ambiente y “ambientizar” el feminismo: La agenda ecologista en los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries. *QUID 16: Revista del Área de Estudios Urbanos*, 21(1), 1-20. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/quid16/article/view/9279>

Aportes, mitos e imaginarios de la formación
general universitaria de la UANL: Percepción de
los estudiantes de la carrera de médico cirujano y
partero

Contributions, myths and imaginaries of
the General University Education of the
UANL: Perception of the students of the
Medical School

Eduardo Loredó Guzmán

Roelof Bergstra

Resumen: Esta investigación cualitativa aborda la percepción de los estudiantes de medicina sobre la Educación General (EG) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Si bien la EG ha sido parte del plan de estudios de medicina durante más de dos décadas, su objetivo principal es preparar a los estudiantes para sus futuras carreras médicas. Además, busca abogar por un desarrollo integral y crear conciencia sobre los problemas sociales que afectan sus vidas personales y profesionales. A pesar de los imaginarios sociales y los mitos, esta investigación revela que los estudiantes no solo se benefician de los EG, sino que también se convierten en médicos competentes en

todos los aspectos. Por medio de encuestas y una serie de entrevistas se identifica un recopilatorio de beneficios rodeados por tres pilares: Cultura general, valores y comunicación. Cada categoría contribuye de manera única y colabora, permitiendo un enfoque transdisciplinario de los problemas científicos médicos.

Palabras clave: Imaginarios sociales, Percepción, Formación Universitaria, Medicina Humanista, Ética.

Abstract: This qualitative research addresses medical students' perception regarding General Education (GE) at the Autonomous University of Nuevo León (UANL). While GE has been part of the medical degree curriculum for more than two decades, its primary goal is to prepare students for their future medical careers, advocate for comprehensive development, and raise awareness about social issues that impact their personal and professional lives. Despite social imageries and myths, this research reveals that students not only gain from GE but also develop into all-around competent physicians. Through questionnaires and a series of interviews, a compilation of benefits has been identified surrounded by three pillars: General Culture, Values, and Communication. Each category contributes uniquely and collaborates, allowing a transdisciplinary approach to medical scientific problems.

Key words: Social Imaginaries, Perception, General Culture, Humanistic Medicine, Ethics.

Introducción

Los EG se pueden definir como el conjunto de cursos que fundamentan la formación universitaria, basados en perspectivas humanistas y en el desarrollo de pensamiento crítico. Se orientan de manera que el estudiante pudiera acceder a una formación más integral, abierta a un espectro de saberes más amplio, con mayores y más amplias posibilidades de desarrollo personal y laboral. Conectar contenidos entre diversas disciplinas ayuda a desarrollar un aprendizaje más sólido y significativo. Se trata de un aprendizaje más parecido a la vida real, donde los contenidos están, de alguna manera, siempre relacionados entre sí. En otras palabras, a pesar de que no estén directamente relacionados con una carrera, los EG enseñan habilidades fundamentales para la vida profesional y personal de un egresado de universidad.

Los EG también se conocen como educación general, educación liberal o, como en Europa, estudios prospectivos (Bourdieu, 2005). A pesar de las diferentes definiciones, la literatura especializada refiere una educación de validez universal. La idea elemental de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. Algo similar dice Peñaloza (2016):

a la universidad le corresponde enseñar al joven a leer y escuchar analítica y críticamente y es posesionarse del vocabulario académico y su atmósfera. El no hacerlo priva a los alumnos de las antenas que les hacen posible captar lo que existe y discurre en el mundo de las disciplinas científicas.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) se conocen los EG como Formación General Universitaria (FOGU) en todos los programas de licenciatura. La Facultad de Medicina de UANL incluye en el currículum las siguientes unidades de aprendizaje (UA) de FOGU: en primer semestre se cursa: Liderazgo, Emprendimiento e Innovación; Habilidades de Comunicación; Aplicación de las Tecnologías; Estrategias y Hábitos de Estudio de Ciencias de la Salud; en segundo semestre, Responsabilidad Social; en tercer semestre, Inglés; Inglés Técnico; Ética y Cultura de Legalidad; en cuarto semestre, Cultura de Paz. El punto de partida para implementar una relación entre los conocimientos y habilidades que se estipulan en una enseñanza profesional como ejercicio cabal de reflexión gira en torno a las problemáticas de una ciencia médica. Esta ciencia tiene una visión humanista y está comprometida con la mejora de los estándares de vida de la población. Durante dos décadas, los programas académicos de licenciatura han incorporado una selección de UA con un enfoque prospectivo que busca fomentar en el estudiante la conciencia sobre las cuestiones sociales que afectan su quehacer profesional y personal.

La tarea humanista en la formación universitaria exige definiciones cuidadosas. En primer lugar, todo proceso educativo

tiende a desbordar los límites de sus objetivos programáticos directos, dado que inevitablemente se vincula con todas las dimensiones de la existencia del individuo. No solo las conductas del profesional se expresan en aquellas cuestiones educativas intencionalmente declaradas, sino también se escenifican las propias significaciones y subjetivaciones junto a su permanente relación con la experiencia vital. (Saavedra Campos y López Pérez, 2022, p. 285).

Si bien este proyecto pedagógico adoptado por la UANL configura una propuesta que involucra el compromiso institucional, no solo ofrece una oferta educativa de calidad y acorde a las realidades actuales. También una oferta educativa de calidad y acorde a las realidades actuales, sino que se suma a las diatribas que se concatenan en los aspectos sociales de un mundo globalizado, en el cual se requiere una mayor aportación científica que cumpla con una perspectiva ética y sustentable. Por lo anterior, se estipulan una serie de habilidades que el estudiante debe adquirir y desarrollar para sumar a los conocimientos propios de cada área de las ciencias. Dichas habilidades, lejos de ser una constante repetición, refieren a la constitución de un perfil del egresado universitario de corte analítico, con pensamiento crítico y sensible a las desigualdades estructurales del sistema social. Esto es necesario para no solo aportar conocimientos, sino acciones puntuales que favorezcan la calidad de vida de la sociedad.

El objetivo principal de la presente investigación es **analizar** la percepción de los estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina [UANL] acerca de los aportes de las UA de Formación General Universitaria y su relación con su vida cotidiana y la práctica médica. Así mismo, **categorizar** los

aportes y habilidades que derivan de los programas de FOGU según la experiencia de los estudiantes de sexto año de la carrera de MCP. Al mismo tiempo que considera los aspectos societales globales en los que se encuentra la práctica médica, es decir, un entorno de innovación científica desde la sustentabilidad y que permite identificar y consolidar las habilidades del estudiante en beneficio de la calidad de vida de sus pacientes.

Métodos

El abordaje metodológico consiste en emplear diversas herramientas para generar un análisis con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se empleará la aplicación de una encuesta a la población del alumnado de la carrera de MCP de la UANL que actualmente [semestre enero-junio 2023] cursa el sexto año. Con los datos obtenidos se generará una clasificación y categorización para realizar la interpretación sobre las percepciones de los aportes de las UA.

La encuesta está diseñada con el fin de explorar, describir y comprender las experiencias del estudiante universitario con respecto al imaginario social en la práctica médica y los conocimientos y saberes adquiridos en las UA de FOGU. Las encuestas se aplicaron en los auditorios donde se imparten las asignaturas de la Facultad de Medicina. Por medio de un código QR se compartió con los estudiantes el enlace a la plataforma de *Google Forms* para contestar una encuesta donde se hacen referencias a los conocimientos de las Unidades de Aprendizaje de Formación General Universitaria y sus implicaciones en su práctica médica.

El empleo de un cuestionario contempló las conjeturas acerca de las diversas UA que cursaron los estudiantes del sexto año de la carrera de Médico Cirujano y Partero (MCP). Es así como se delimita el universo de estudio a este grupo que se encuentra matriculado en este nivel para así evitar una dispersión de datos que puede ocasionar una distorsión en los resultados. Esto se debe a que otros grupos de estudiantes cursaron parte de su formación general en la modalidad en línea como consecuencia de las restricciones que se efectuaron durante el tiempo más crítico de la pandemia de COVID-19. Las medidas dispuestas a nivel internacional dictaron una nueva realidad para los espacios académicos. Además, ¿a qué otros grupos de estudiantes cursaron parte de su formación general en la modalidad en línea como consecuencia de las restricciones que se efectuaron durante el tiempo más crítico de la pandemia de COVID-19? Las medidas dispuestas a nivel internacional dictaron una nueva realidad para los espacios académicos. Además, la dinámica pedagógica nos enfrentó a dispersar la enseñanza de forma presencial. ¿Las medidas dispuestas a nivel internacional dictaron una nueva realidad para los espacios académicos y la dinámica pedagógica nos enfrentó a dispersar la enseñanza de forma presencial?

Para el análisis de los datos obtenidos de la encuesta, se utilizó la recopilación de datos en una hoja de cálculo a modo de organización de la información. Se emplearon métodos de compilación gráfica con la finalidad de sintetizar los resultados. Además, al contar con una serie de preguntas abiertas, esto con el propósito de no limitar las explicaciones, evitar el sesgo y ampliar la confiabilidad de la información, se realizaron categorías de análisis para describir los detalles de los datos obtenidos.

Marco conceptual

La conformación histórica de la enseñanza académica considera lineamientos de diferenciación entre las temáticas que se imparten. Es decir, se ha simplificado en una versión de ciencia parcelada donde los aspectos sociales, técnicos y contextuales se presentan aislados y, en el peor de los escenarios, resultan contradictorios debido a sus constituciones yuxtapuestas. Por lo tanto, la pugna entre las ciencias sociales y las ciencias exactas no deja margen para llevar a cabo un análisis transdisciplinario de la realidad concreta, sino que se simulan aspectos categóricos donde dicha incompatibilidad tiene efectos negativos al momento de ejercer una praxis científica.

Conforme a lo anterior, las percepciones que se presentan de las UA de corte humanista se enfrasan en alegatos poco propositivos, pero, según los hallazgos de esta aproximación analítica, se deben emplear los conocimientos para lograr dimensionarlos en su contexto. Es decir, lo primero que nos arroja este estudio es precisamente el imaginario social que se manifiesta sobre las UA y temáticas relacionadas con los ámbitos humanistas y sociales dentro de la formación de la carrera de MCP. Dicho imaginario social es el resultado de todo un proceso de la formación académica; es como una conjetura insondable que repele el sentido de las aportaciones de las ciencias sociales en el ámbito de la medicina.

Así mismo, derivado de este primer ejercicio de investigación, se dota de una visión pragmática donde el pensamiento humanista deja de tener cabida en la formación universitaria para encumbrar una visión mecanicista que, a

su vez, capitula la diferenciación desde un punto de partida contradictorio. Aunque es de puntual señalar que el enfoque, tanto en el diseño como en la implementación, de un programa académico transdisciplinario se cristaliza por medio de la incorporación del debate crítico, así como la reflexión humanista de las problemáticas concretas del contexto social.

Por eso, se observa que las UA de Formación General Universitaria en la carrera de MCP contribuyen a entender los problemas de salud desde un enfoque sistémico. Además, sus aportes implican el uso del pensamiento crítico para configurar una perspectiva humanista. Donde este enfoque humanista sobrepase las fronteras disciplinarias para que así sus campos de acción permitan a los futuros profesionistas de la salud mejorar su experiencia y desarrollo de habilidades en aras de favorecer a la comunidad.

La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios aíslan la disciplina con relación a otras y con relación a los problemas que cabalgan las disciplinas. El espíritu hiperdisciplinario se arriesga entonces a formarse como un espíritu de propiedad que prohíbe toda circulación extraña dentro de la parcela del saber. (Morin, 2006, p. 21).

Es así como el estudio de la percepción retoma un primer espacio de debate que se explora a partir del análisis conceptual de los imaginarios sociales, pues es parte de la memoria colectiva que construye a su vez identidad, mitos y tradiciones. (Vázquez Rodríguez, 2016, p. 71) El concepto de *imaginario social* es empleado en este trabajo siguiendo la aportación de Charles Taylor (2006, p. 36), que señala “la forma en la que las personas comunes «imaginan» su entorno social, algo que la mayoría de las veces no

se expresa en términos teóricos, sino que se manifiesta a través de imágenes, historias y leyendas”. De esta manera, el enlace para llegar a la percepción acerca de los aportes de las UA de FOGU requiere previamente describir los imaginarios sociales que de estas se contemplan.

Para Baeza (2008), el imaginario social es un locus de sentido, instituido hegemonícamente e impuesto al sujeto como meta-relato de la vida. Claro está que los imaginarios se transforman a la par que las condiciones sociales, razón por la cual existen imaginarios instituidos e instituyentes, lo que representa la lucha constante de imposición de una visión hegemónica del mundo para hacerla parecer natural, frente a un movimiento emergente e instituyente de la realidad. (García-Muñoz, Gómez-Gallego, 2021, p. 222).

Es importante reconocer que las ideas sociales sobre las UA de FOGU están relacionadas con aspectos negativos. Sin embargo, eso es solo la primera parte para entender la importancia y las aportaciones que brindan los contenidos de las llamadas “materias de relleno”. Por cierto, este mote es un ejemplo del carácter desdeñoso con el cual se hace referencia a este tipo de UA universitarias. Sin embargo, en términos de análisis lingüístico, trasciende que esa idea del “relleno” es precisamente parte de la metáfora que alude a complementar sus conocimientos lejos de los temarios estructurados estrictamente desde su disciplina. Es posible que en otras universidades se tilde a las UA que añaden contenido de corte humanista a la formación universitaria de diferentes formas; esa función polisémica también suma a la propuesta que deriva en la presente exploración.

Es quizá por lo anterior que esta investigación resulta propositiva ante las prenociones que arrastran hacia las “ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas” (Taylor, 2006, p. 36), las cuales se contraponen con la percepción desde un proceso que enlaza “la experiencia de la vida social [que] es una experiencia de significaciones válidas a nivel colectivo” (Baeza, 2011, p. 33).

El interés de profundizar en la categoría de imaginarios sociales como mediadores de conocimiento social, implica abordarla como constructo explicativo de los fenómenos sociales y también como herramienta hermenéutica para interpretar los sentidos que los sujetos experimentan (sic). (García-Muñoz, Gómez-Gallego, 2021, p. 220).

Es decir, el arraigo a las preconcepciones de forma colectiva crea una barrera de ideas complicada de penetrar y da por hecho el sentido de que las “materias de relleno” no son sino UA de baja escala en el nivel de importancia de la carrera de MCP. Sin embargo, esencialmente, esta argumentación se cuestiona al momento de analizar a detalle las percepciones de los estudiantes que ya han cumplido con los cursos de las UA de FOGU. Además, han logrado llevar estos conocimientos a la práctica en el área de la medicina.

Al parecer, según la revisión de la literatura especializada, la visión con aspectos adversos sobre las temáticas vinculadas a las humanidades es un fenómeno que rompe fronteras; su carácter internacional, quizá hasta de nivel global, apremia una exploración exhaustiva para, no solo señalar la tecnificación de las universidades, sino que surjan propuestas para mejorar los escenarios académicos en aras de una educación

transdisciplinaria que reconozca los problemas como transversales, multidimensionales y de carácter global (Morin, 2006).

Para cumplir con estas formulaciones teórico-prácticas, es necesario considerar las *percepciones* provenientes de la práctica de la investigación educativa. En este proceso, se examina la idea de que el reconocimiento se basa en experiencias y su transformación en conocimiento. Esto facilita la interacción con el entorno, promoviendo la adaptabilidad y la generación de nuevas dinámicas. Por lo tanto, según Luz María Vargas (1998):

La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social. (p. 48).

Se puede ver la naturaleza fenomenológica del concepto de percepción porque la experiencia une el sentido y la esencia. Esto ayuda a que la estructura significativa tenga referencias para crear un sistema cultural que surge de la dinámica social. Por consiguiente, se retoman las aportaciones de Merleau-Ponty que precisan la conceptualización de la percepción y señalan que:

Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían a unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de una constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que

aquél resume sean cual vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar. (Merleau-Ponty, 1994, p. 44).

En este caso se considera la *percepción*, a modo de un concepto operativo, como un proceso de observación lenta que se sustenta con la experiencia, en el cual la experiencia es también un ritual para categorizar las interacciones con la realidad (Han, 2022). Al mismo tiempo, se reconfiguran los juicios, las prenociones y los imaginarios sociales para constatar, a partir de la formulación de variables puntuales que permitan a los sujetos participantes de este estudio reflexionar acerca de las contribuciones de las UA de FOGU en su formación como médicos.

Propuesta metodológica

El abordaje metodológico consiste en emplear diversas herramientas para generar un análisis con un enfoque cualitativo. Se decidió aplicar una encuesta a la población del alumnado de la carrera de MCP de la UANL que actualmente [semestre enero-junio 2023] cursan el sexto año. Con los datos obtenidos se generó una clasificación y categorización para realizar la interpretación sobre las percepciones de los aportes de las UA.

El cuestionario está diseñado con el fin de explorar, describir y comprender las experiencias del estudiante universitario con respecto al imaginario social en la práctica médica y los conocimientos y saberes adquiridos en las UA de FOGU. Así mismo, la percepción de los estudiantes se obtiene de la información arrojada por las encuestas que perfilan una evaluación de forma contingente para construir

una visión detallada sobre la apreciación que se tiene acerca de conocimientos aportados por las UA de FOGU.

El empleo de un cuestionario contempla las conjeturas acerca de las diversas UA que cursaron los estudiantes del sexto año de la carrera de MCP. Es así que se delimita el universo de estudio a este grupo que se encuentra matriculado en este nivel para así evitar una dispersión de datos que puede ocasionar una distorsión en los resultados, debido a que otros grupos de estudiantes cursaron parte de su formación general en la modalidad en línea como consecuencia de las restricciones que se efectuaron durante el tiempo más crítico de la pandemia de COVID-19, con lo cual las medidas dispuestas a nivel internacional dictaron una nueva realidad para los espacios académicos y la dinámica pedagógica nos enfrentó a dispersar la enseñanza de forma presencial.

Para la obtención de datos, se realizaron una serie de cuestionarios a los estudiantes de sexto año de la carrera de MCP de la UANL. El formato digital de la encuesta agilizó el procedimiento y la posibilidad de apoyar la investigación por parte del estudiantado. Con el apoyo de los diferentes departamentos de la Facultad de Medicina, se facilitó el tiempo para interactuar con los alumnos que en su mayoría cumplían con los criterios de inclusión para efectuar el cuestionario. Los criterios de inclusión para validar las respuestas de la encuesta eran que los estudiantes hayan cursado todas las UA de Formación General Universitaria y, al momento de la encuesta, cumplieran con la mayoría de edad [+18 años]. La aplicación de las encuestas se realizó en los auditorios donde se imparten las UA de pediatría y obstetricia.

Se utilizaron técnicas metodológicamente no estructuradas, como un cuestionario que incluye preguntas abiertas en su mayoría, así como algunas charlas informales que complementan los apuntes sobre el objeto de estudio. También se contemplaron algunos cuestionamientos más estructurados que exploran los ajustes y permuta de algunas actitudes, imaginarios y percepciones de las UA de FOGU (Bericat, 1998, pág. 134).

Podremos avanzar en la comprensión de las respuestas realizando una investigación cualitativa, basada en cuestionarios individuales, que tengan por objeto, no extraer correlaciones estadísticas entre elementos de la comunicación y las respuestas emotivas, sino establecer desde la perspectiva de los sujetos las conexiones de sentido que han dado lugar a esas respuestas. (Bericat, 1998, p. 105).

El cuestionario se aplicó a 242 estudiantes, de los cuales solo se validaron 234 que cumplieron cabalmente con las instrucciones y peticiones del proceso. Se evitaron algunas identificaciones personales para evitar sesgos. El cuestionario se dividía en tres aspectos que hacían referencia a la percepción de los estudiantes acerca de las UA de la FOGU. Por un lado, conocer las percepciones sobre los aportes de las UA. Por otro lado, explicar cómo se relacionan los conocimientos adquiridos en los programas de la UA de FOGU a partir de preguntas abiertas. Estas preguntas permiten explicar cómo se relacionan los conocimientos adquiridos en los programas de la UA de FOGU. A partir de ellas, se puede explicar cómo se relacionan los conocimientos adquiridos en los programas de la UA de FOGU mediante preguntas abiertas. Estas preguntas permiten llevar a cabo un análisis de contenido que ofrece hallazgos relevantes

sobre sus contribuciones. Todo este proceso fue avalado por el Comité de Investigación de la Facultad de Medicina mediante la aprobación de un protocolo de investigación que se rige por las normas de ética médica y los lineamientos de investigación con individuos mediante un consentimiento informado.

Para validar los datos obtenidos, se realizan cruces entre algunas preguntas que favorecen la categorización para interpretar las percepciones desde una mayor amplitud epistemológica. Se contempla la dinámica y la flexibilidad propia de un estudio sobre percepciones, pues esto incluye la perspectiva desde un enfoque diacrónico y sincrónico (Bericat, 1998). La conceptualización para este estudio acota una intencionalidad a modo de profundizar en aspectos que son descriptivos, pero el objetivo es el estudio relacional de los componentes a modo de favorecer el análisis de las percepciones de los estudiantes.

Hallazgos/análisis de los datos

En una investigación con estas características que refieren al análisis del imaginario social y las percepciones, la interpelación de carácter nominal es una conjetura que requiere diversas aristas para configurar un análisis a modo de síntesis de un fenómeno de carácter societal. Por lo cual, el intentar ajustar elementos a ciertas correlaciones podría disipar las intenciones ulteriores de la interpretación. Es decir, algunos otros parámetros podrían ser útiles para efectuar el estudio, tales como los promedios de cada UA de la FOGU. Sin embargo, decir, algunos otros parámetros podrían ser útiles para efectuar el estudio, tales como los promedios de cada UA de la FOGU, pero ese recurso condiciona una perspectiva pragmática que solo daría sentido a los resultados

en sí mismos y deja de lado la comprensión de un fenómeno que compendia las experiencias de los estudiantes dentro y fuera del espacio académico.

Es así como los objetivos del abordaje metodológico desde las perspectivas de los estudiantes son parte de la narrativa condicionada a un tiempo y espacio específico; lejos está de contemplarse como un absoluto o respuesta categórica. Con lo cual se demarca la idea de la flexibilidad de los hallazgos en un orden complejo bajo la cautela de ciertas pautas pertinentes para el análisis. Así mismo, los resultados se derivan de las experiencias y conocimientos aplicados que trascendieron en algunos rasgos prácticos de la formación especializada en medicina.

La oposición entre las “letras” y las “ciencias” que domina todavía hoy la organización de la enseñanza y las mentalidades de los maestros, de los estudiantes y de los padres de los estudiantes, puede y debe ser superada por una enseñanza capaz de profesar a la vez la ciencia y la historia de las ciencias o la epistemología, de iniciarse tanto en el arte o en la literatura como en la reflexión estética o lógica de los objetos; de enseñar no solamente el dominio de la lengua y de los discursos literario, filosófico y científicos, sino también el dominio activo de los métodos y de los procedimientos lógicos y retóricos que están en ellos implicados. (Bourdieu, 2005, p. 143).

En ciertas circunspecciones antagónicas entre teoría y práctica se manifiestan elementos a favor de los contenidos de FOGU. Por ejemplo, cuando solo se contempla la parte teórica, es inexorable la vinculación de un imaginario social de las UA de FOGU con la denotación de un halo de negatividad no solo en la comunidad estudiantil, sino que, al parecer, se comparte

con otras áreas de especialidades médicas. Sin embargo, es en la práctica donde emanar las percepciones concomitantes. No solo se inscriben los conocimientos de corte humanista al quehacer especializado de la medicina, sino que se configuran los rasgos del pensamiento crítico, el análisis de los contextos y el empleo de los saberes comunicativos factibles para la resolución de problemas.

Son precisamente estas tres tipologías las que trascienden en el análisis de los datos: *Cultura general, valores y comunicación*. Conforme a las aportaciones de las diversas preguntas del cuestionario realizado a los estudiantes de 6.º año de la carrera de MCP de la UANL, fue plausible categorizar y esquematizar en tres pilares. Cada uno aborda un año de la carrera de MCP de la UANL; fue plausible categorizar y esquematizar en tres pilares que abordan cada uno una serie de respuestas que fructifican las nociones de percepción en términos prácticos.

En este mismo sentido, las ideas se sintetizan con fines de concatenar los rendimientos y hacer frente a una primera interpelación que no es sino, en ocasiones, una contradicción. Aunque poco más del 75% del total de los entrevistados refirió de modo positivo las contribuciones de los contenidos de las UA de FOGU, sucede que en el resto de los alumnos su impresión era negativa en un primer cuestionamiento. Poco más del 75% del total de los entrevistados refirió de modo positivo las contribuciones de los contenidos de las UA de FOGU; sucede que en el resto de los alumnos su impresión era negativa en un primer cuestionamiento; poco después, cuando se les solicita detallar los aportes y la relevancia en su práctica clínica, enlistan una serie de conocimientos que han aplicado en sus dinámicas cotidianas.

Por lo cual, lejos de argumentar en términos numéricos la aprobación de las UA que les fueron impartidas, esta investigación busca sacudir un poco las diatribas y conjeturas que pactan con una desorientación en un marco de referencia que recapitula un imaginario social hasta el nivel de mito. Sin embargo, en este caso, se debe advertir al lector que la compilación de los beneficios es el mayor hallazgo por la sincronía y el efecto dialéctico que logra converger en las instancias analíticas de corte cualitativo. (Ver figura 1)

Figura 1

Aportaciones de la Formación General Universitaria



Nota: Elaborado por Emiliano Loredó Cuellar a partir de los datos obtenidos.

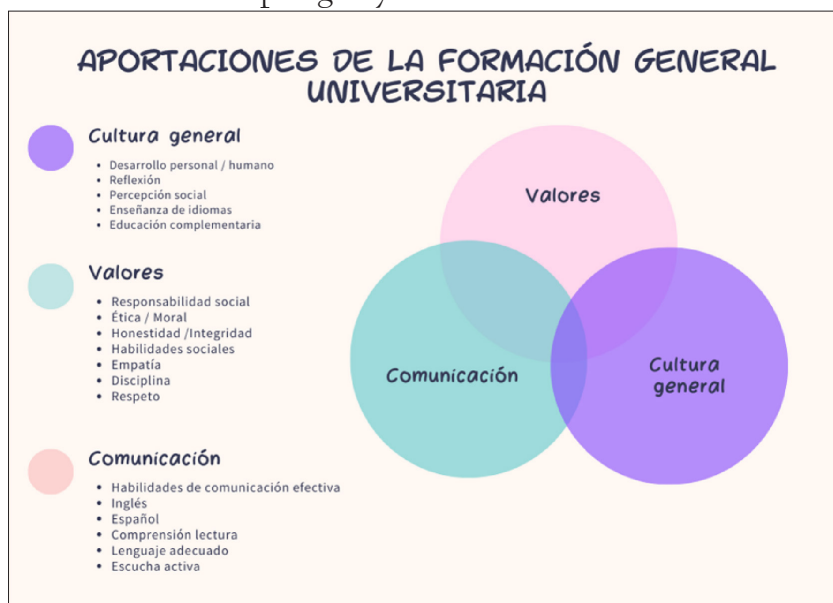
La primera tipología que condensa los aportes de las UA de la FOGU es la apreciación de la *cultura general*. Es decir, esta categoría de análisis se construye a partir de respuestas con semántica similar. Sin embargo, en las exposiciones de motivos, se hace hincapié en la suma de conocimiento que está al margen de los postulados especializados de la medicina y su práctica clínica. Esto decir, esta categoría de análisis se construye a partir de respuestas con semántica similar. Sin embargo, en las exposiciones de motivos, se hace hincapié en la suma de conocimiento que está al margen de los postulados especializados de la medicina y su práctica clínica. En las exposiciones de motivos, se destaca la importancia del conocimiento que está fuera de los principios específicos de la medicina y su práctica clínica, lo cual ayuda a una formación completa como profesionales universitarios. Este rubro se destaca particularmente porque, según lo cotejado por los estudiantes, se debe en considerable medida al compromiso del profesorado. Este cumple con un perfil humanista y una visión transdisciplinaria. Con esto se logran sumar al debate científico datos históricos, conceptos sociológicos, enfoques antropológicos, entre otras variables. Los propios estudiantes reflejan esto: se logran sumar al debate científico datos históricos, conceptos sociológicos, enfoques antropológicos, entre otras variables. Los propios estudiantes reflejan que esto cumple con un perfil humanista y una visión transdisciplinaria. Con esto se logran sumar al debate científico datos históricos, conceptos sociológicos, enfoques antropológicos, entre otras variables. Los propios estudiantes reflejan esto: se logran sumar al debate científico datos históricos, conceptos sociológicos, enfoques antropológicos, entre otras variables que los propios estudiantes

reflejan como positivo en su afán de comprender la complejidad de la ciencia médica.

La categoría de *Cultura general* es un amplio esquema que representa el espíritu de la Formación General Universitaria, el cual dota de características que compilan perspectivas y diferentes miradas en apego a los fines ulteriores de la medicina moderna. El ejercicio de sistematización de las categorías se realizó mediante un procesamiento de los datos obtenidos para efectuar, por medio de redes semánticas, una tipología que logre describir la percepción de los estudiantes y proporcione un nivel de abstracción para formalizar el análisis a profundidad. (Ver figura 2).

Figura 2

Tipologías y redes semánticas



Nota: Elaborado por Emiliano Loredó Cuellar a partir de los datos obtenidos.

Vale aclarar que el concepto operativo de *cultura* no solo está ligado a la acumulación de conocimientos o un simple cúmulo de datos aislados; tampoco los procesos evaluativos se rigen por la memorización y el desgaste de un guion dado por la ejecución de preguntas y respuestas absolutas, sino que es posible redimir estas posiciones para enfocarse en un sentido más amplio, con perspectiva sistémica que discurre en una versión donde la cultura es un medio y no un fin; así también la cultura es una herramienta transformadora que implica el dinamismo entre la *doxa* y la *praxis*.

En este punto se debe señalar que la clasificación de *cultura general* no implica clasificar y diferenciar conocimientos, ni es simple acumulación de datos aislados que desentonan con los argumentos; es sencilla acumulación de insumos que, apartados, reflejan un despropósito frente a las argumentaciones que concatenan las otras categorías de análisis. “La masa de conocimiento acumulado ha llegado a ser el epítome contemporáneo del desorden y el caos” (Bauman, 2019, pág. 44). En este sentido, la percepción de los estudiantes entrevistados acerca de la *cultura general*, como aporte de la UA, es extrañamente el mismo argumento que aparece como un imaginario negativo. Se dice que las “materias de relleno” no aportan nada a su formación. Sin embargo, dice que las “materias de relleno” no aportan nada a su formación, pero su respuesta es exactamente lo contrario cuando ya han logrado compaginar la teoría y la práctica en una rama del conocimiento tan compleja como la medicina.

Por lo tanto, para evitar el equívoco de afrontar la noción desde la amplitud antropológica que le asigna una totalidad de

acciones y prácticas sociales, se recapitula el sentido en una función categórica mediante los postulados de Y. Lotman. Él considera el concepto de *semiosfera*, donde la cultura es un campo de reflexión y acción.

La cultura es inseparable de los actos de conciencia y de autoconciencia. La autoevaluación es un elemento indispensable de la misma. Por eso en ella el papel de los procesos conscientes aumenta bruscamente. El acto de conciencia puede ser definido como la capacidad de elegir una de por lo menos dos alternativas en condiciones en que está excluida la predecibilidad automática de la elección. [...] El que en la esfera de la cultura los hechos únicos puedan generar avalanchas de consecuencias, crea una situación especial: estamos ante acontecimientos casuales que, sin embargo, no se prestan a los métodos estadísticos ni al tratamiento probabilístico. (Lotman, 1996, p. 161).

Las nociones referentes a la *cultura general* son, según los estudiantes, la posibilidad de una disciplina reflexiva donde se suman factores como el desarrollo humano. Es decir, se expresa una suma de saberes que no interfieren con la lógica utilitarista en la que se esquematiza la tecnificación de ciertos juicios. Las temáticas abordadas en las UA de FOGU circunscriben la introspección como eje de motivación para comprender la especialidad médica desde el asombro, donde el conocimiento es motivo de aliciente para la inquietud científica a término prospectivo (Cobo, 2023).

En los rubros relacionados con los valores y la ética se entretajan diversos condicionantes que abordan desde las categorías axiológicas como el respeto, la honestidad y la empatía. Esto no puede resultar un hallazgo menor, pues sucede que es

el quid de los propósitos y motivos por los cuales se imparten las UA de FOGU en la UANL. Por lo tanto, este dato, además de subrayarse como algo detonante para amparar la presencia de este tipo de contenidos humanistas en las áreas de la educación médica, refleja la conexión en la formación transdisciplinaria. Los estudiantes exponen que, debido a los contenidos de la UA de FOGU, les es plausible aterrizar temáticas de corte ético aplicado a sus campos de experiencia.

En la tipología de *valores* se asocian los aspectos éticos y bioéticos que acaparan una perspectiva incluyente. Los debates en torno a esta sección de la ética son variopintos. No solo se aterrizan las conjeturas como en escenarios ficticios, sino que el docente busca actualizarse mediante los tópicos que son parte de la coyuntura social. Los valores como la honestidad y la empatía les facultan para fortalecer su formación como profesional de la salud y constatar su compromiso con los otros, de forma que se involucren activamente -cada vez más- en los procesos de toma de decisiones.

Por lo tanto, es claro que, desde el punto de vista de la ética y los valores, las UA de FOGU ayudan a fortalecer ambos. Se vislumbra una aportación puntual de las UA de FOGU para robustecer las cualidades del perfil del egresado en la Facultad de Medicina. Si bien estos lineamientos de carácter ético también se fomentan en los demás contenidos referentes a la formación médica, no es sino en las áreas de las humanidades donde la discusión se enriquece. Esto se debe tanto a la construcción de un ambiente en el aula que se perfila para el ejercicio mayéutico, así como a las habilidades y conocimientos de los docentes que imparten las UA de FOGU. Con esto, tanto por la construcción de

un ambiente en el aula que se perfila para el ejercicio mayéutico, así como por las habilidades y conocimientos de los docentes que imparten las UA de FOGU, con lo cual se da ese punto extra para abonar en la crítica y el juicio ético acerca de las decisiones relacionadas con los problemas médicos.

Entre los ejes del pensamiento ético, este rubro destaca la percepción de los valores como fuente de unión entre la experiencia y la subjetividad de las condiciones prácticas del dinamismo en la formación médica. De esta forma, este aspecto resuelve un proceso intermediario que compila las acciones y las aproximaciones a una atmósfera donde no se ubica la idea vaga de la ética, sino que se estriba en hipótesis para precisar los fenómenos éticos de forma estructurada. Por consiguiente, los propósitos deterministas dejan de ser un factor para el análisis. Se estipulan condiciones para organizar una panorámica de mayor profundidad hacia los objetos de estudio y moderar la reflexión a partir de las causas. Esto se hace estipulando condiciones para organizar una panorámica de mayor profundidad hacia los objetos de estudio y moderar la reflexión a partir de las causas con la convicción de que la comprensión de las problemáticas sociales y médicas es de carácter transdisciplinario.

Por consiguiente, se incorpora el título de *Comunicación* como parte de una categoría transversal para este análisis de las percepciones. En el caso de la comunicación, se legitima la continuidad de los argumentos de las anteriores categorías, pues es un componente que concatena las perspectivas de los intereses de los estudiantes en un sentido práctico. La comunicación es una categorización que se desprende de un pragmatismo funcional dentro de los aportes de la UA de FOGU. (Ver Figura 3).

de aprendizaje es, sin duda, la comprensión de la lectura a un nivel interpretativo y correlacionado con la suma de saberes previos. Para nada se adjunta una lógica señera. Este nada se adjunta una lógica señera, sino que este nivel de lectura debe apuntalar la capacidad crítica y el sentido de perspicacia para equilibrar un razonamiento abstracto y contextualizar los conocimientos en las pruebas prácticas que se enfrentan en su formación profesional.

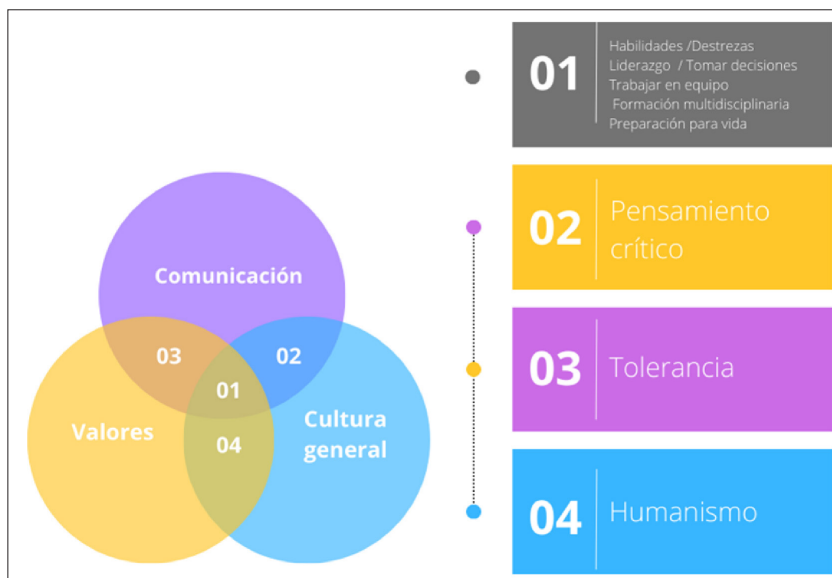
En los cuestionamientos relativos a las aportaciones por parte de las UA de FOGU, los estudiantes refieren a la comunicación efectiva como un componente gradual, dado en los diversos contenidos de las clases, que les facilita la interacción entre colegas y principalmente en la relación médico-paciente. Conforme avanzan en su carrera, los estudiantes desmitifican la condición sesgada de la importancia de la comunicación. El presente estudio confirma la notable recurrencia a señalar la comunicación (en su amplio sentido) como una habilidad que constriñe el sentido práctico para cubrir los intereses ulteriores en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

La formación comunicativa es un pilar en el desarrollo profesional, pues se agrupan los saberes y destrezas para formalizar el conocimiento mediante técnicas de estudio y así mismo transmitir la información a los demás mediante un ejercicio comunicativo que sobrepasa las características pragmáticas. Según el esquema, este ejercicio interpretativo se realiza de la siguiente manera. Los señalamientos de los estudiantes sobre el lenguaje y la comunicación son un factor importante que se transmite en los contenidos de las UA de FOGU. No solo se examinan los artilugios comunicativos como algo exigido a título de un sentido utilitarista, sino que el lenguaje se convierte en un

medio virtuoso para establecer el diálogo entre iguales y fortificar la práctica de valores como la igualdad y la inclusión.

Figura 4

Hallazgos. Intersecciones entre tipologías



Nota: Elaborado por Emiliano Loredo Cuellar a partir de los datos obtenidos.

Este aspecto concerniente a la comunicación incluye la enseñanza de otros idiomas, en particular el inglés. El idioma inglés tiene presencia en las UA de FOGU como parte de la carga académica. La certificación que avala el conocimiento de la lengua inglesa es un requisito para la obtención del grado académico. Además, el idioma inglés es una herramienta para la actualización de los temas médicos en boga, debido a que las temáticas más relevantes y los debates principales se publican en revistas científicas que favorecen la publicación en inglés. Es así como el inglés es una *moneda de cambio*, una especie de *esperanto*,

pues las universidades de alto prestigio a nivel mundial y no solo del territorio de habla anglosajona difunden sus innovaciones médicas en ese lenguaje.

Todos los contenidos de enseñanza tienen el doble significado de que, por un lado, deben ser conocidos como contenidos, sin más. Que como tales sirvan aún a un objetivo ulterior es decisivo sí (los idiomas extranjeros, en la práctica; la historia en la comparación política del presente), puede ser determinante para su aprehensión, pero el saber del contenido objetivo continúa siendo siempre la última estación relativa del proceso de la lección. Luego, no obstante, ello sirve funcionalmente al fortalecimiento, refinamiento, a la manera de oscilar el espíritu, a su elevación moral-estética, a la direccionalidad del alma hacia lo espiritual y lo pleno de valor. Formación es la síntesis de esos objetivos, de ambos. (Simmel, 2018, p. 52).

La *cultura general*, los valores y la *comunicación* son los hallazgos que circundan esta investigación. Con ellos se operativiza el radar de las percepciones de los estudiantes con relación a las UA de FOGU. Se pone énfasis en que se articulan algunos imaginarios sociales que distan de vislumbrar aspectos positivos de los contenidos de corte humanista. Sin embargo, se operativiza el radar de las percepciones de los estudiantes en relación con las UA de FOGU, dando como énfasis que se articulan algunos imaginarios sociales que distan de vislumbrar aspectos positivos de los contenidos de corte humanista, pero el acierto de este estudio se refleja en los resultados al momento de cuestionar acerca de las aportaciones de la formación general. Por lo anterior, para concatenar los esfuerzos institucionales con los objetivos de la formación médica, se adjuntan a los saberes teóricos y prácticos de la actividad clínica los aportes de las

humanidades como bastión que articula el contrapeso ante una tecnificación del conocimiento a un nivel instrumental. Con esto, se advierte que la medicina no es solo una ciencia humanista, es la más humanista de las ciencias (Morales, 2018).

Reflexiones finales

A modo de debate final, se estipula un orden de ideas que de forma conveniente apoya las primeras especulaciones en torno a las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la UANL. Dichas ideas, acompañadas del trabajo de campo y la aplicación del instrumento para la obtención de datos, fueron de interés puntual para formalizar una investigación que diera luz a los procesos educativos que de forma paralela han sumado a la formación universitaria a un nivel en el que se cumplen cabalmente los postulados de la universalidad de las ideas y el abordaje de los problemas científicos desde una visión transdisciplinaria.

Si bien no son estos los corolarios que dan por concluida una investigación que de manera gratificante ha arrojado datos interesantes para describir y analizar el umbral donde se compagina la teoría y la práctica en la formación general universitaria, son estos resultados esencialmente la antesala de un acercamiento a la comprensión de una dinámica educativa a nivel superior (pregrado). Esto consolida los principios pedagógicos y éticos de la igualdad de oportunidades a través de un modelo que dota a los egresados universitarios con un estándar de conocimientos y habilidades tanto científicas como humanísticas. Es así que se dejan de lado las conjeturas impuestas por la parcialización de los conocimientos como si fuesen estos ajenos entre sí, para

entonces configurar un pensamiento sistémico de la realidad y generar propuestas a las problemáticas sociales no solo desde las soluciones tecnificadas, sino incluyendo una implementación de valores que dimensionan la calidad humana.

Es importante sustituir la enseñanza actual, enciclopédica, aditiva y cerrada, por un dispositivo que articule las enseñanzas obligatorias, encargadas de asegurar la asimilación reflexiva de un mínimo común de conocimientos, de enseñanzas opcionales, directamente adaptadas a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos, y de enseñanzas facultativas e interdisciplinarias provenientes de la iniciativa de los profesores. (Bourdieu, 2005, p. 138).

Como se mencionan en líneas más arriba, los hallazgos no son ejes inconexos. Son recurrencias que, si bien eran datos con cierta noción evidente, en los imaginarios acerca de la UA de FOGU se mostraba una contradicción categórica frente a las percepciones y las dinámicas ya situadas en el terreno de la práctica clínica, en el caso de nuestro grupo de estudio. Por lo tanto, de manera estructural se asume una pauta donde los egresados universitarios, sin hacer distingo del área científica, ni qué carrera se haya elegido, deben adquirir habilidades de comprensión lectora, tanto en el idioma español como en el inglés. Además, deben contar con conocimientos técnicos en computación, así también en aspectos generales acerca de sustentabilidad, liderazgo, ética. Como con conocimientos técnicos en computación, así también en aspectos generales acerca de sustentabilidad, liderazgo, ética y, como punto nodal, se deben desarrollar las habilidades comunicativas pertinentes para la exposición de las ideas.

In other words, there is a counterfactual element in the emotions triggered by other people's experiences. For the thought experiment to have an emotional impact, one must not be too different from the other person. (Elster, 1999, p. 64).

Algo a destacar es que los imaginarios sobre la UA suelen estar en un rango negativo; los aspectos simbólicos como la acuñación del apodo de “materias de relleno” son ejemplo de esta interpelación analítica. Aunque esa elección de palabras no es casualidad, en términos semánticos, se puede vislumbrar un sentido de complemento. De acuerdo con las premisas iniciales, estas son alegorías negativas. Esa veta inexorable que se abre al afirmar, según los resultados de la presente investigación, refleja que estas temáticas no son relevantes a primera vista, pero sin duda aportan muchos conocimientos útiles en la práctica médica.

Lo anterior es un ejemplo contundente de que para los estudiantes las UA de FOGU son parte de su formación universitaria desde una configuración de saberes prospectivos. Conforme a lo investigado, los resultados son alentadores y confirman que la misión de la Facultad de Medicina de “formar profesionales de la salud con excelencia académica” cumple cabalmente con la visión de una educación incluyente que asume el reto de preparar generaciones “fortaleciendo su desarrollo integral”.

Referencias

- Baeza, M. (2008). Ocho argumentos básicos para la construcción de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 64-65, pp. 311- 315. Chile: Universidad de Concepción.

- Baeza, M. A. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo, J. L. Pintos. (Coordinadores) *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Pp. 31-42. TREMN-CEAS-GA.
- Bauman, Z. (2019). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Editorial Ariel.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno editores.
- Cobo, M. E. (2023). Percepción de la inclusión educativa desde las aulas universitarias. En Martínez, José; Álvarez Daniel; Victoria, Juan y Berral, Blanca. (coordinadores) *Tendencias educativas en el siglo XXI: Perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa*. Pp. 911-918.
- Elster, J. (1999). *Nuts and Bolts for the social sciences*. Cambridge University press
- García-Muñoz, C. M., Gómez-Gallego, R. A. (2021). Aproximación epistemológica a los imaginarios sociales, como categoría analítica en las ciencias sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), pp. 219-232. <https://doi.org/10.21500/22563202.4807>
- Han, Byung-Chul. (2022). *No-cosas*. Editorial Taurus.
- Lotman, Y. (1996). *La semioesfera I*. Frónesis cátedra- Universitat de Valencia.

- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta-Agustini.
- Morales, R. (2018) Proceso para problematizar la percepción de los docentes sobre su práctica educativa. En: Morales, Rubí; Alatorre, Elba e Infante, Alfonso. *Experiencias de problematización en investigación educativa*. Pp. 87-103. Universidad de Huelva.
- Morin, E. (2006). *¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* SEP-NL /UANL /FFyL /UNESCO /USAL /IIPC
- Peñaloza, W. (2016). Formación General, necesidad del currículo universitario. *Revista Educa UMCH*. 7(16), pp. 71-86.
- Rodríguez, R. (2013). La percepción como interpretación: La fenomenología de la percepción de Heidegger y la tradición hermenéutica. *Studia Heideggeriana*, 2,179-212. <https://studiaheideggeriana.org/index.php/sth/article/view/89>
- Saavedra Campos, M. A., & López Pérez, R. A. (2022). La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (32), 275-297. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.09>
- Simmel, G. (2018). *Pedagogía escolar*. Editorial Gedisa.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Editorial Paidós.
- Vázquez Rodríguez, G. (2016). Lo imaginario y lo perceptivo como proximidades para la formación de una identidad. En Narváez, A., Vázquez, G., Fitch, J. (coordinadores) *Lo imaginario: seis aproximaciones*. Págs. 67-91. Tilde Editores-Universidad Autónoma de Nuevo León.

Estudiantes e inteligencia artificial: Perspectiva desde la interacción social, ocio y entretenimiento

Students and artificial intelligence: Perspective from social interaction, leisure and entertainment

Ricardo Alberto Reza Flores

Citlali Michéle Reza Flores

Alejandra Zamudio Palomar

Resumen: La investigación exploró transdisciplinariamente cómo los estudiantes de secundaria en la capital de México vislumbran la inteligencia artificial (IA) en sus dinámicas de interrelación social, actividades de ocio y entretenimiento. Se empleó una metodología cuantitativa descriptiva, con una muestra de estudiantes del sector público y privado; fue empleado un instrumento ad hoc de escala Likert (coeficiente de confiabilidad de 0.77). Los principales hallazgos indicaron que el estudiantado considera que la IA puede mantener la humanización de la interacción interpersonal. Sin embargo, no saben si esta tecnología favorece estrechar nuevos lazos humanos. Les agrada usar la IA para entretenerse y tener momentos de esparcimiento al generar contenido con ella, pero no la utilizan para divulgar información. Se concluye que la IA puede crear nuevas maneras de diálogo entre diferentes disciplinas en las interacciones sociales y culturales que ayuden a construir una identidad diferente.

Palabras clave: Inteligencia artificial, relaciones sociales, ocio, entretenimiento, estudiantes.

Abstract: The research explored transdisciplinarily how high school students in the capital of Mexico see artificial intelligence (AI) in their social interrelation dynamics, leisure activities and entertainment. A descriptive quantitative methodology was used, with a sample of students from the public and private sectors; an ad hoc Likert scale instrument was used (reliability coefficient of 0.77). The main findings indicated that students consider that AI does not necessarily have to dehumanize interpersonal interaction. They do not know if this technology favors the creation of new human ties. They like to use AI to entertain themselves and have moments of leisure by generating content with it, but they do not use it to disseminate information. It is concluded that AI can create new ways of mixed conversations across different fields in social and cultural interactions, which help provide a unique sense of identity.

Key words: Social Imaginaries, Artificial intelligence, social relationships, leisure, entertainment, students.

Introducción

La comunicación en la sociedad, a través de interacciones interpersonales, constituye un elemento fundamental para compartir información, expresar emociones y construir relaciones. Este proceso es clave para fomentar la comprensión y la colaboración entre personas, ya que permite el intercambio de ideas y puntos de vista en una sociedad con personas de diversos orígenes y culturas.

Abordar habilidades de comunicación efectivas, como la escucha activa y la empatía, mejora estas interacciones, llevando a conexiones más fuertes y a una comunidad globalizada más cohesiva (Malinetsky & Smolin, 2021). Estas habilidades no solo fortalecen las relaciones personales, sino que también desempeñan un papel clave en la configuración de dinámicas sociales, relaciones interpersonales e incluso en los procesos de toma de decisiones colectivas.

Desde otro punto de vista, el ser humano, tanto individualmente como en grupo, ha mostrado a lo largo del tiempo la necesidad de llevar a cabo actividades adicionales que no solo mejoran su bienestar total, sino que también ayudan al crecimiento cultural, social y emocional (Pedreschi et al., 2023). Estas prácticas, englobadas en el ámbito del ocio y entretenimiento, no son una limitante para escapar de las responsabilidades cotidianas, sino que se configuran como espacios significativos para la construcción de la identidad. La participación en actividades recreativas y culturales permite a las personas conectar con sus raíces, explorar nuevas perspectivas y crear lazos que son esenciales para el progreso de cualquier comunidad.

Estas interacciones de comunicación y de esparcimiento pueden manifestarse de diversas formas, incluyendo encuentros físicos y a través de entornos digitales. Los estudiantes *centennials*, como nativos digitales, han crecido en un entorno donde la tecnología y las plataformas digitales son parte integral de su vida cotidiana. Esto influye en la manera de socializar y en la forma en la que gestionan sus momentos de esparcimiento y ocio (André, 2021). Este fenómeno no solo ha modificado los patrones tradicionales de interacción, sino que también redefine las dinámicas de aprendizaje, de comunicación interpersonal, adaptándose continuamente a las innovaciones tecnológicas.

En este sentido, la vertiginosa evolución e integración de la inteligencia artificial (IA) ha transformado de manera transversal diversos aspectos de la vida cotidiana, incluidas las interacciones sociales y las actividades de esparcimiento y ocio de los estudiantes. Estos cambios han permitido la creación de nuevas oportunidades para el aprendizaje colaborativo, así como el acceso a recursos y experiencias que enriquecen su desarrollo personal y académico. En este contexto, los estudiantes reconocen que la IA no solo actúa como herramienta de aprendizaje, sino que también tiene un impacto considerable en sus relaciones sociales, actividades de ocio y formas de entretenimiento (Sethi et al., 2020).

Esta influencia puede fomentar una conectividad más sólida entre los estudiantes, facilitando la formación de comunidades virtuales donde pueden compartir intereses y colaborar en proyectos, lo que fortalece tanto su red social como sus habilidades interpersonales y emocionales. No obstante, pueden existir diversas problemáticas cuando los estudiantes

no son plenamente conscientes del uso de la IA en el contexto de las interacciones sociales y actividades recreativas, lo que podría afectar su desarrollo emocional y social de manera inadvertida.

Por otro lado, la dependencia excesiva de las plataformas digitales en el estudiantado podría afectar la capacidad para establecer conexiones significativas en el mundo físico real y desarrollar habilidades esenciales de comunicación presencial (Troncoso *et al.*, 2019); asimismo, es fundamental analizar el impacto de la interacción mediada por la tecnología en el desarrollo emocional, ya que las relaciones virtuales muchas veces carecen de profundidad y autenticidad, características de las interacciones personales (Vasco *et al.*, 2020). Cabe hacer mención de que no existe suficiente evidencia científica que revele los paradigmas de los estudiantes sobre cómo conciben a la IA para establecer relaciones interpersonales y su participación en actividades de ocio y entretenimiento.

A través de un enfoque transdisciplinario, se busca comprender las implicaciones de la IA en la construcción de relaciones interpersonales, el desarrollo de habilidades sociales y la redefinición del ocio y el entretenimiento en la era de la IA (Lai *et al.*, 2023). Este análisis es clave para ver y planear estrategias que fomenten un uso responsable y beneficioso de la inteligencia artificial entre los estudiantes. Esto se debe a que ellos pueden ser, además de usuarios de tecnología, participantes activos en su desarrollo social y personal.

Considerando los elementos previos, el propósito de la presente investigación fue evaluar el uso de la IA en estudiantes de secundaria en la Ciudad de México, a través de sus interacciones

sociales y actividades de ocio y entretenimiento, para identificar el impacto en su vida escolar y cotidiana.

Metodología

Enfoque metodológico

La base de esta investigación es cuantitativa, ya que permite identificar tendencias, comparar grupos, relacionar variables y responder preguntas sobre una situación específica, importante y contextualizada (Cárdenas, 2018). En este hilo conductor, es crucial subrayar que se adoptó una metodología transeccional descriptiva, de la cual Moreno (2008) destaca que “se caracteriza por recolectar información mediante la observación... referida a un solo momento, en un tiempo único; su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 54).

Muestra

La importancia de la selección muestral radica en tener un segmento de la población que sea representativo en un contexto determinado, del cual se recuperen datos veraces y controlables (Ruiz, 2008). En consecuencia, el criterio de intencionalidad fue el que orientó el curso de la muestra para que fuera asequible y heterogénea. Esta decisión metodológica se fundamenta en que el muestreo no probabilístico resulta pertinente en estudios de esta naturaleza. Esto es más cierto cuando no se tienen las condiciones necesarias para acceder a un número representativo dentro del universo poblacional (Tejeda, 1997). Cabe destacar que los datos de este estudio no pretenden generalizar a los estudiantes de

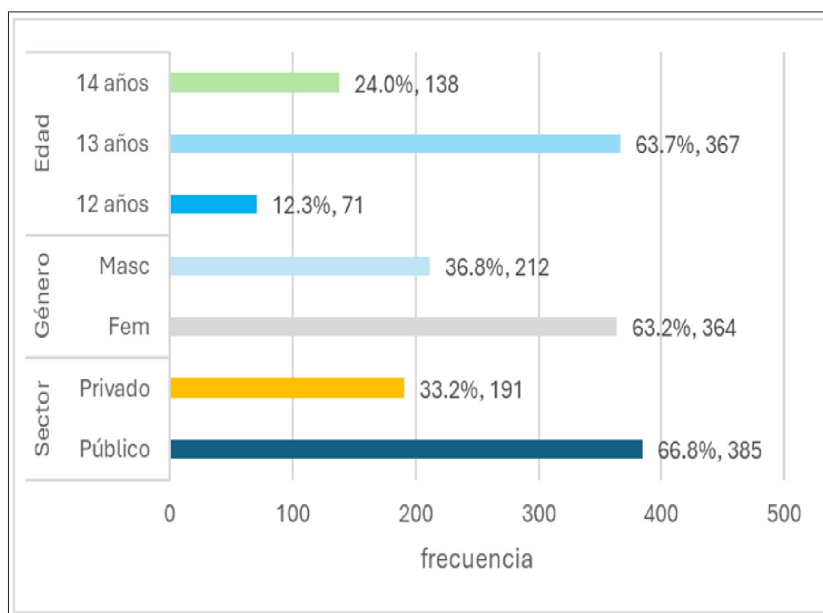
secundaria de la Ciudad de México (por el tipo de muestreo empleado) cuando interactúan con la IA desde lo que enfoca el objeto de estudio.

La población muestral estuvo compuesta por 576 estudiantes de secundaria de la Ciudad de México pertenecientes a Escuelas Públicas (E. PU.) y Escuelas Privadas (E. PR.); se incluyó alumnado de ambos sexos, con edades que oscilaron entre los 12 y 14 años (Figura 1).

Los participantes estuvieron protegidos bajo una política de privacidad de datos, y debido a ser menores de edad, no se recabó información personal o datos de contacto.

Figura 1

Características generales de la muestra



Nota: Elaboración propia

Dimensiones de análisis

El objeto de estudio, entendido como un todo, se encuentra potencialmente compuesto por sus partes, en concordancia con el principio hologramático de Edgar Morin, “que hacen posible que las inclusiones tengan valía a la luz metacognitiva profunda de la vida, del pensar y andar complejo que nos dignifica en nuestra esencia” (Rodríguez, 2024, p. 62). En este contexto, el fenómeno estudiado se puede entender mejor dividiéndolo en partes más específicas, lo que facilita una mejor comprensión y un análisis más detallado de la información. En este sentido, Batthyány, et al. (2011) afirman que:

Cuando tenemos conceptos teóricos que resumen o integran una multiplicidad de aspectos, debemos descomponerlos en las principales cualidades que lo integran. Cada uno de estos aspectos relevantes son las denominadas dimensiones. Las dimensiones (o subconceptos) son propiedades latentes del concepto no observables empíricamente aún. (p. 56)

A continuación, se presenta el desglose descriptivo de las dimensiones clave para subdividir y analizar las cualidades que conforman el eje medular de estudio:

- a. Interacción social: Al considerar las subjetividades individuales de los estudiantes de secundaria, se pretende conocer de qué manera la utilización de la IA impacta en los lazos humanos; tal como acontece con la comunicación y las maneras de interactuar con la sociedad en un mundo circundante (Sanabria *et al.*, 2023), también es importante

comprender del estudiantado, si pueden recodificar las dinámicas de interacción en el tejido social con base en lo que tradicionalmente ha sido desarrollado.

- b. Ocio y entretenimiento. Visualizar el papel de los estudiantes sobre la IA al consumir, crear o difundir información, especialmente en actividades relacionadas con el entretenimiento y esparcimiento, debido a que la IA ha evolucionado drásticamente la comunicación y contenido, así como su impacto social (Nautiyal *et al.*, 2023). Es por esto, que resulta prioritario comprender las preferencias de uso, experiencias, percepciones tanto del sujeto individual como del sujeto colectivo.

Instrumento de obtención de datos

El instrumento utilizado para recolectar información precisa fue diseñado específicamente para la presente investigación; y así, desentrañar las subjetividades del sujeto de estudio con relación al objeto investigado. Es fundamental destacar que este instrumento cuenta con una adecuada consistencia para garantizar su confiabilidad. En este sentido, “para obtener las observaciones y mediciones de las variables se aplica un instrumento de medición que debe ser válido y confiable” (Malinowski, 2006, p. 205). Lo anterior cobró forma mediante la técnica de encuesta multidimensional para recopilar información sustantiva de los sujetos de estudio.

Las preguntas se diseñaron para generar respuestas asimétricas, por lo que la escala Likert cumple con este requerimiento para las dos dimensiones de análisis.

Operacionalmente, Romero y Álvarez (2022) proponen que, “se realiza un análisis por cada ítem por separado y, en general, no se trata a los datos en su naturaleza ordinal, sino como pertenecientes a la escala de intervalos” (p. 55). Este tratamiento escalar de información es el mayormente empleado en estudios de ciencias sociales, por brindar credibilidad en los resultados. El espectro de valores de Likert comprendió: Totalmente en desacuerdo/1, En desacuerdo/2, Indeciso/3, De acuerdo/4, Totalmente de acuerdo/5.

Análisis de datos

En el análisis estadístico de datos que se encuentra en el campo de las ciencias sociales, se empleó el programa SPSS Statics v25. Fue necesario conocer la fiabilidad del instrumento. Esta obtuvo un valor de 0.77 para él en general, 0.71 en la dimensión de Interacción Social y 0.68 en la de Ocio y Entretenimiento. Los valores de alfa de Cronbach entre 0.7 y 0.9 revelan una buena consistencia interna (Oviedo y Campos, 2005). Los valores superiores a 0.6 son aceptables. Sin embargo, no se aconseja que el alfa sea inferior a esa cifra (Cho y Kim, 2015). La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov brindó resultados que indicaron que se continuara con pruebas estadísticas no paramétricas ($p < .000$).

Resultados

Las dos dimensiones de análisis mediante los estadísticos de χ^2 de Pearson y la U de Mann-Whitney, indicaron ausencia de significancia estadística entre las muestras independientes

(escuelas públicas y privadas), lo cual está representado en la tabla 1. Este descubrimiento, por ser un fenómeno social, es complejo, igual que el ser humano, que interpreta desde su propia perspectiva y no de manera objetiva, como sucede en las ciencias naturales.

Es por esto, que es relevante comprender qué acontece cuando no son encontradas diferencias significativas en las ciencias sociales; en este sentido, Global (2019), que pertenece a la segunda más prestigiosa institución de educación superior de Latinoamérica (la Universidad Nacional Autónoma de México), afirma que “el mal uso de la significación estadística ha hecho mucho daño a la comunidad científica y a quienes confían en el asesoramiento científico. Los valores de P , los intervalos y otras medidas estadísticas tienen su lugar, pero es hora de que la significación estadística desaparezca” (párr. 15).

A tal efecto, fue necesario entender que los resultados comparativos entre los centros académicos pueden tener un valor crucial que va más allá de las fronteras de los valores p . Por lo cual, se tienen que presentar cada una de las dimensiones de análisis de manera independiente con base en paradigmas: tecnológicos-utilitaristas, socio-cognitivos, pensar-crítico, e inclusión tecnológica-brecha digital de los sujetos de estudio, para interpretar su realidad mediante preguntas previamente definidas, lo cual es un desafío para la investigación educativa que enfrenta a las sociedades cambiantes (Miranda & Ortiz, 2020), como es el caso cuando se considera analizar a la IA en los espacios formativos.

Tabla 1

Comparativa en las dimensiones Interacción Social, Ocio y Entretenimiento

Ítems	χ^2	<i>p</i>	U	<i>p</i>
Interacción Social				
1. ¿Empleas la IA para establecer una interacción con más personas?	2.633	.621	35566.500	.506
2. ¿Usas la IA para alejarte de las relaciones interpersonales?	6.134	.190	33571.500	.074
3. ¿Manejar la IA deshumaniza el contacto humano?	5.784	.214	34570.000	.218
4. ¿Usar IA crea nuevas formas de interacción entre los humanos y las máquinas y no genera daños en la sociedad?	6.211	.183	35713.000	.558
5. ¿Consideras que la IA llegó para mejorar a la humanidad?	7.201	.124	35837.000	.603
Ocio y Entretenimiento				
6. ¿Empleas la IA para crear contenido de ocio y entretenimiento?	2.952	.128	36305.000	.796
7. ¿Es de tu agrado usar la IA para difundir contenido de ocio y entretenimiento en internet?	1.977	.745	34812.500	.277
8. ¿Te gusta usar la IA para recibir contenido de ocio y entretenimiento?	2.673	.618	34118.500	.140
9. ¿Crees que es divertido usar la IA?	3.818	.429	33411.500	.060
10. ¿Prefieres usar la IA para tener espacios de ocio y entretenimiento a nivel individual?	3.471	.489	36509.000	.886
11. ¿Es mejor usar la IA para el ocio y entretenimiento con amistades y/o familiares que a nivel individual?	1.933	.925	35485.500	.473

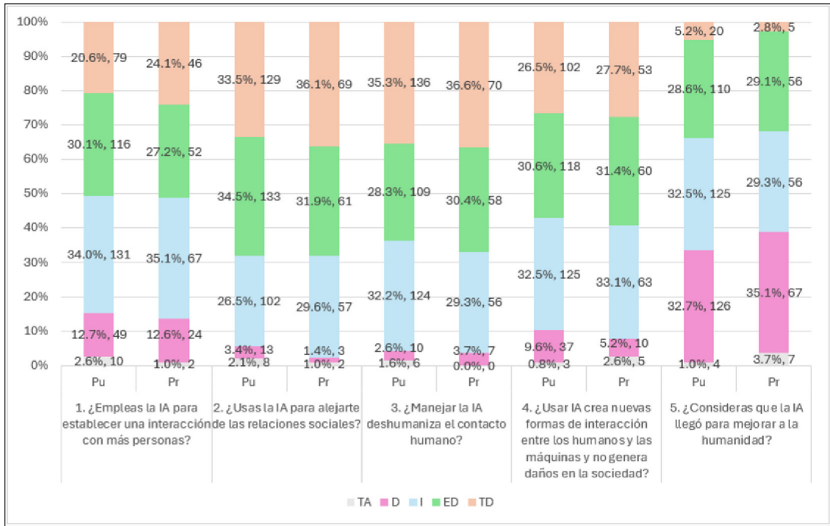
Nota: Elaboración propia.

En los resultados del análisis de interacción social, se pueden observar en los estudiantes de secundaria, mediante frecuencias y porcentajes, las siguientes opiniones (Figura 2):

El estudiantado de E. PU (131, 34.0%) como en E. PR (67, 35.1%) tiene indecisión de usar la IA para establecer una interconexión con más personas; están en desacuerdo en E. PU (133, 34.5%) y totalmente en desacuerdo en E. PR (69, 36.1%) en que tienen la intención de alejarse de las relaciones sociales por utilizar la IA; en los dos sectores educativos (E. PU [136, 35.3%] y E. PR [70, 36.6%]) están totalmente en desacuerdo en que emplear la IA sea un acto que deshumaniza el contacto humano; en los dos tipos de escuela (E. PU [125, 32.5%] y E. PR [63, 33.1%]) tienen indecisión si usar la IA genera nuevas interacciones entre el ser humano y las máquinas (digitales) y no se crea daño en la sociedad; como último punto en esta dimensión, de igual manera en estos centros educativos (E. PU [126, 32.7%] y E. PR [67, 35.1%]) consideran que este tipo de tecnología ha llegado para mejorar a la humanidad.

Figura 2

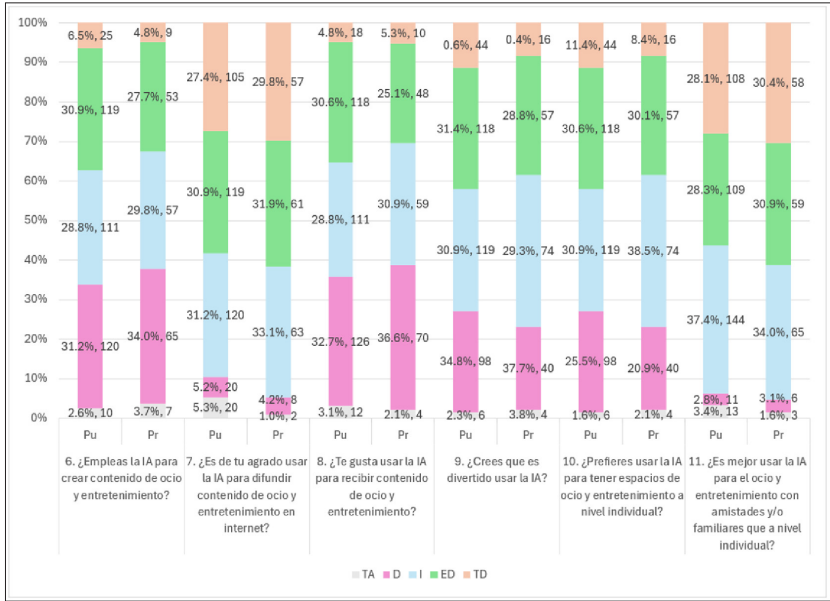
Frecuencias y porcentajes en la dimensión interacción social



Nota: Elaboración propia.

Figura 3

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Ocio y Entretenimiento



Nota. Elaboración propia

Tanto en las E. PU (120, 31.2%) como en las E. PR (65, 34.0%) están de acuerdo en usar la IA para construir contenido de ocio y entretenimiento. En los dos sectores educativos (E. PU [120, 31.2%] y E. PR [63, 33.1%]) muestran indecisión respecto a si les agrada manejar esta tecnología para difundir dicho contenido en la web. Reportan que sí les gusta recibir información de ocio y entretenimiento al usar la IA (E. PU [126, 32.7%] y E. PR [70, 36.6%]); tanto en E. PU (131, 34.0%) como en E. PR (67, 35.1%) tienen indecisión si manejar este tipo de redes neuronales les resulta divertido (E. PU [119, 30.9%] y E. PR [74, 29.3%]); de

igual manera, en las E. PU (119, 30.9%) como en las E. PR (74, 38.5%) están con indecisión si prefieren usar la IA de manera individual; para finalizar esta dimensión de análisis, también se observa incertidumbre en los dos sectores educativos si prefieren manejar la IA de manera colectiva (E. PU [144, 37.4%] y E. PR [65, 34.0%]).

Discusión

El impacto de la IA sobre los futuros ciudadanos digitales es un tema crucial que merece un análisis riguroso, dado que incide en las formas en las que las nuevas generaciones interactúan en el ciberespacio como en sus relaciones interpersonales. La incorporación de la IA a las dinámicas sociales tiene el potencial de incrementar la colaboración o, por el contrario, propiciar o aumentar el aislamiento, dependiendo del modo en que se implemente y se enseñe a los estudiantes a interactuar con estas herramientas tecnológicas. Educar sobre el uso ético de la IA se vuelve esencial, ya que los prepara no solo para ser usuarios responsables, sino también para participar activamente en la creación de un futuro digital más inclusivo, ético y equitativo (Williams, 2022).

La incertidumbre del alumnado de utilizar la IA como medio para establecer conexiones con un mayor número de personas es un tanto compleja, ya que plantea cuestionamientos sobre su autenticidad, y la posibilidad de que las relaciones humanas puedan verse afectadas por el uso desmedido de esta tecnología; por consiguiente, realizar una revisión profunda de cómo lograr un punto de equilibrio ante la necesidad inminente

de mantener interacciones genuinas y significativas en un mundo cada vez más digitalizado resulta fundamental (Xie *et al.*, 2022).

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado antes, es sensato buscar un equilibrio que combine el uso de la tecnología y el desarrollo de habilidades para trabajar con otros. Este enfoque no solo permite establecer mejores habilidades comunicativas entre el estudiantado, sino que también contribuye a fortalecer competencias transversales en diversos ámbitos de la vida; además, promueve un aprendizaje más integral y adaptativo, puesto que la tecnología no sustituye las relaciones humanas.

Cabe señalar que la IA puede ser utilizada como una herramienta para enriquecer las conexiones entre los seres humanos, pero también entre el hombre y la máquina, generando ambientes donde ambas partes puedan aprender y crecer juntas. Esto podría llevar a la creación de experiencias sociales más específicas, donde la IA funcione como un apoyo que ayude y mejore las habilidades mentales y emocionales, promoviendo un nuevo ambiente integral y eficaz (Alam *et al.*, 2022).

La IA manejada por los centennials (y por los diferentes estratos generacionales) no tiene que verse como un acto que deshumaniza el contacto humano, porque podría ayudar a edificar un puente que fomenta la comprensión, permitiendo que las personas interactúen de manera más significativa gracias a la creación de nuevos recursos; claro está que es fundamental establecer límites y regulación precisas para asegurar que la tecnología se utilice de manera ética y responsable (Quraishi *et al.*, 2017), priorizando siempre el bienestar humano y la conexión genuina entre los individuos.

En este entramado de ideas, incorporar nuevas tecnologías digitales puede verse como una oportunidad para enriquecer la comunicación y fortalecer lazos sociales, al favorecer el conocimiento, respeto y empatía ante la diversidad y multiculturalidad. También, podría mejorar de manera multivariada a la humanidad, debido a que la colaboración y el intercambio de ideas cobran mayor relevancia y se transforman en pilares fundamentales para enfrentar los retos globales; favoreciendo el desarrollo creativo, soluciones innovadoras, sustentables y sostenibles enmarcadas en el humanismo y que coexistan de manera homeostática.

Al ver y analizar los paradigmas de la concepción y el uso de la IA para la recreación y el entretenimiento, existe un abanico inmenso con lo que el ser humano puede ocupar su tiempo para construir una identidad asistida de la tecnología (Chuaca, 2022). Al mismo tiempo, puede redefinir su relación con el ocio y la creatividad, haciendo que las experiencias sean más personalizadas y enriquecedoras.

Establecer si al estudiantado le resulta atractivo el uso de la IA, para difundir contenido de ocio y entretenimiento en la web, es un tema que invita a reflexionar sobre sus motivaciones y preferencias en la adopción de estas herramientas, así como la forma de consumo y creación de contenido. Sin embargo, existe consenso pleno de que la IA resulta ser favorable para recibir información de ocio y entretenimiento. Este fenómeno pone de manifiesto que, a medida que avanza la tecnología, también incrementan las expectativas de los usuarios, que buscan experiencias más interactivas y adaptadas a sus gustos particulares (Sankaran & Markopoulos, 2021).

Esto plantea un gran desafío para los creadores de contenido, ya que deben adaptarse rápidamente a estas demandas emergentes utilizando la IA, no solo para personalizar la experiencia del usuario, sino también en la presentación, producción y distribución, del entretenimiento digital. La implementación de la IA en este contexto debe considerar en todo momento los aspectos éticos, asegurando que los contenidos generados sean socialmente responsables.

Asimismo, se ha identificado que el uso de redes neuronales basadas en IA presenta una dualidad en su percepción. Por un lado, resulta atractivo por generar resultados sorprendentes y altamente personalizados, tanto para la interacción como en el entretenimiento. Por otro lado, suscita preocupaciones sobre la privacidad de los datos y el control sobre el contenido consumido. De igual forma, la alfabetización sobre la IA puede desempeñar un papel crucial para que los estudiantes perciban en ella un espacio de confort e interés significativo.

El uso de la IA puede ser incentivado tanto a nivel individual como colectivo; las preferencias en su utilización constituyen un aspecto que solo puede ser comprendido a través de la experiencia subjetiva de quienes experimentan esta tecnología. La IA está revolucionando radicalmente la modalidad de interacción entre los individuos y las entidades tecnológicas, propiciando una nueva dinámica relacional que trasciende los paradigmas convencionales (Moura, 2023).

La conexión entre los agentes humanos y la IA, no solo renueva los intercambios comunicativos y fortalece los esfuerzos de colaboración, sino que, al mismo tiempo, plantea interrogantes sobre la autenticidad de estas interacciones y las implicaciones

de la mediación tecnológica, en la construcción de relaciones significativas. Más allá de desempeñar un papel de facilitador, la IA se posiciona como una entidad proactiva, capaz de adaptar y personalizar las experiencias, y contribuir a la creación de un contexto innovador que fomente el compromiso interpersonal y una nueva cohesión social.

Los nuevos paradigmas relacionales en el ámbito del ocio y entretenimiento llaman de manera particular la atención. La personalización que proporciona la IA permite ajustar el contenido a las preferencias individuales de los usuarios, potenciando las experiencias recreativas y fortaleciendo el vínculo emocional con las interfaces tecnológicas. Este fenómeno propicia una reconfiguración del consumo cultural, en la que los usuarios trascienden la recepción pasiva de información o entretenimiento, y se involucran activamente en un proceso de co-creación. Es así donde, las experiencias personales se transforman, estableciendo nuevos paradigmas existenciales que redefinen la interacción humano-tecnología (Prins, 2022).

A pesar de las aparentes ventajas, esta transformación también presenta desafíos significativos. El potencial de los algoritmos para estandarizar el contenido o perpetuar sesgos culturales específicos, plantea preocupaciones relevantes respecto a la diversidad, y la equidad en el acceso a las experiencias recreativas. Asimismo, la creciente dependencia de la IA podría disminuir la espontaneidad y la riqueza de las interacciones humanas. Esto resalta la importancia de educar a los más jóvenes en el uso crítico y ético de estas tecnologías.

La incorporación de la IA no solo satisface las necesidades recreativas, sino que también fomenta la mejora de

las competencias cognitivas y sociales. Ante esto, los usuarios tienen la oportunidad de cultivar su creatividad, razonamiento crítico y capacidad de resolución de problemas. Esto subraya la necesidad de propiciar en los estudiantes la percepción de estas herramientas tecnológicas como facilitadoras del desarrollo humano, que pueden trascender cuestiones materiales.

En última instancia, el desafío reside en garantizar que la IA no sustituya a las interacciones humanas auténticas, sino que complemente las relaciones sociales, las enriquezca y amplíe las vías de conectividad. Este esfuerzo necesita un compromiso consciente y en equipo entre los desarrolladores de tecnología, educadores y usuarios. Se busca encontrar un balance donde la tecnología y los valores humanistas puedan vivir juntos, para que el entretenimiento y el ocio sean accesibles, transformadores y con significado.

Conclusiones

La IA se ha convertido en un elemento fundamental en la reconfiguración de las modalidades de interacción contemporáneas, que contemplan tanto las conexiones interpersonales como aquellas entre humano-máquina. De igual manera, entre sus ramificaciones revela una evolución en cómo pueden desarrollarse las actividades de ocio y entretenimiento. Esto deja en manifiesto que este tipo de inteligencia digital es adaptativa y propicia nuevas experiencias en el ser humano. Esto la sitúa como un instrumento formidable en la era moderna, más puntualmente en la era de la IA. Sin embargo, el reconocer su propósito y manejar asertivamente resulta complejo.

Este tipo de tecnología digital puede transformar las interacciones humanas al mediar y, en ciertos casos, intensificar la comunicación y la colaboración. No obstante, esta mediación tecnológica suscita dudas sobre la autenticidad y la profundidad de las relaciones que cultiva. Si bien algunas personas pueden considerar la IA como un conducto hacia conexiones más sustanciales, otras pueden verla como un obstáculo que disminuye la esencia de la interacción directa entre el humano y el humano-humano. Este dilema acentúa la necesidad de aplicar un enfoque reflexivo y ético a la hora de aplicarla, para garantizar (hasta cierto punto) que su utilización nutra las relaciones interpersonales.

Con relación al terreno del esparcimiento (ocio y entretenimiento), la IA ha evolucionado las experiencias inmersivas de una manera personalizada. Cataliza servicios acordes a las preferencias de los usuarios, para que puedan acceder fácilmente al contenido que resulte de su agrado. Aunque también existe la posibilidad de crear material con este tipo de tecnología para uso personal o para divulgar en diferentes medios gracias a la red de navegación de internet (páginas web, blogs, redes sociales, etc.).

Este tipo de redes neuronales tiene la ventaja de ayudar a edificar y nutrir las capacidades humanas como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo cual no es exclusivo para los espacios áulicos. Esto acentúa la importancia de integrar este tipo de recursos digitales para fomentar la ciudadanía digital, tal como marca la UNESCO, debido a que el ser humano tiene que ser pleno en los diferentes campos que envuelven su vida: formación educativa, familia, cultura, recreación, etc.

No obstante, persisten desafíos en el uso ético de la IA por parte del estudiantado y la población en general, como la posible dependencia tecno-digital, el fácil acceso a contenidos no aptos para ciertos usuarios, y el aprovechamiento académico que puede derivar en procrastinación, entre otros. Este panorama invita a las autoridades, a los padres de familia, docentes y estudiantado a hacer uso de la IA con atributos axiológicos, debido a que esta ha llegado a la humanidad drásticamente para revolucionar sus interacciones y actividades. Esto invita a una gestión tecnoemocional intra e interpersonal prudente. Es imperativo que el uso de la IA sea promovido por personas con las competencias necesarias para sus fines y que, en ese proceso, se ponga el énfasis en el humanismo.

Referencias

- Alam, A., Hasan, M., & Raza, M. (2022). Impact of artificial intelligence (AI) on education: Changing paradigms and approaches. *Towards Excellence*, 14(1). <https://hrdc.gujaratuniversity.ac.in/Publication/article?id=4896>
- André, E. (2021, October 18). Socially Interactive Artificial Intelligence: Past, Present and Future. *International Conference on Multimodal Interfaces*. <https://doi.org/10.1145/3462244.3480862>
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., y Rojo, V. (2011). Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial. Universidad de la República. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4544>

- Cárdenas, J. (2018). Investigación cuantitativa. Freie Universität Berlin Repository. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-216>
- Chauca García, J. (2022). Social Behaviour and Artificial Intelligence: The Myth of Sisyphus in Question. En J. Saura & F. Debasá (Eds.), Handbook of Research on Artificial Intelligence in Government Practices and Processes (pp. 55-65). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9609-8.ch004>
- Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's Coefficient Alpha. Organizational Research Methods, 18(2), 207-230. <https://doi.org/10.1177/1094428114555994>
- Global (9 de septiembre de 2019). Por qué 'estadísticamente significativo' no debería ser un sello de aprobación científica. Universidad Nacional Autónoma de México. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/por-que-estadisticamente-significativo-no-deberia-ser-un-sello-de-aprobacion-cientifica/
- Lai, T., Xie, C., Ruan, M., Wang, Z., Lu, H., & Fu, S. (2023). Influence of artificial intelligence in education on adolescents' social adaptability: The mediatory role of social support. PLOS ONE, 18(3), e0283170. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283170>
- Malinetsky, G. G., & Smolin, V. S. (2021). The artificial intelligence influence on real sociality. Procedia Computer Science. 186, 344-351 <https://doi.org/10.1016/j.PROCS.2021.04.155>
- Malinowski, M. (2006). El cuestionario como instrumento diagnóstico: las hipótesis intermedias. Subjetividad y procesos cognitivos, 8, 204-232. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/handle/123456789/757>

- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Moreno, C. E. V. (2008). Metodología de la investigación y manejo de la información. *Fiscalía General de la Nación*.
- Nautiyal, R., Jha, R., Kathuria, S., Chanti, Y., Rathor, N., & Gupta, M. (2023). Intersection of Artificial Intelligence (AI) in Entertainment Sector. 2023 4th International Conference on Smart Electronics and Communication (ICOSEC), 1273-1278. <https://doi.org/10.1109/ICOSEC58147.2023.10275976>
- Oviedo, H. C., y Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es
- Pedreschi, D., Dignum, F., Morini, V., Pansanella, V., & Cornacchia, G. (2023). Towards a social artificial intelligence. In M. Chetouani, V. Dignum, P. Lukowicz, & C. Sierra (Eds.), *Human-centered artificial intelligence. ACAI 2021. Lecture notes in computer science* (Vol. 13500). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-24349-3_21#citeas
- Prins, M. (2022, March 1). Improving content discovery and viewer engagement with AI. *Mile-High Video Conference*. <https://doi.org/10.1145/3510450.3517308>
- Quraishi, F. F., Wajid, S. A., & Dhiman, P. (2017). Social and Ethical Impact of Artificial Intelligence on Public-A Case

Study of University Students. International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology, 3(8), 463-467. <https://ijsrset.com/IJSRSETI738154>

Rodríguez, M. E. (2024). El arkhé del transparadigma complejo. Griot: Revista de Filosofía, 24(2), 62-77. <https://doi.org/10.31977/griofi.v24i2.4792>

Romero, M. del C., y Álvarez, M. B. (2022). Usos del término “Likert”. Una revisión en estudios sobre aprendizaje organizacional. Revista de la Escuela de Perfeccionamiento en Investigación Operativa, 30(51), 41-57. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/epio/article/view/37820>

Ruiz-Bueno, A. (2008). La mostra: alguns elements per a la seva confecció. REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació, 1(1), 75-88. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>

Sanabria-Navarro, J., Silveira-Pérez, Y., Pérez-Bravo, D., y de Jesús-Cortina-Núñez, M. (2023). Incidences of artificial intelligence in contemporary education. [Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea]. Comunicar, 77(31), 97-107. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>

Sankaran, S., & Markopoulos, P. (2021). “It’s like a puppet master”: User perceptions of personal autonomy when interacting with intelligent technologies. Proceedings of the 29th ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization, 313-323. <https://doi.org/10.1145/3450613.3456820>

Sethi, K., Sharma, A., Chauhan, S., & Jaiswal, V. (2020). Impact of Social and Cultural Challenges in Education Using AI. In M. Habib (Ed.), Revolutionizing Education in the Age of AI and Machine Learning (pp. 130-151). IGI Glob-

al Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7793-5.ch007>

Tejeda, J. (1997). El proceso de investigación científica. Fundación “La Caixa”.

Tigre Moura, F. (2023). Artificial Intelligence, Creativity, and Intentionality: The Need for a Paradigm Shift. *Journal of Creative Behavior*, 57(3), 336-338. <https://doi.org/10.1002/jocb.585>

Troncoso Parady, G., Katayama, G., Yamazaki, H., Yamanami, T., Takami, K., & Harata, N. (2019). Analysis of social networks, social interactions, and out-of-home leisure activity generation: Evidence from Japan. *Transportation*, 46, 537-562. <https://doi.org/10.1007/S11116-018-9873-8>

Vasco-González, M., Goig Martínez, R. M., & Úbeda-Sánchez, Á. M. (2020). Experiencias digitales, riesgos y enfoque educativo del ocio digital con jóvenes en dificultad social. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 294-315. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.26132>

Williams, R. (2022). Constructionism, ethics, and creativity: Developing tools for the future of education with AI. 2022 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC), 1-3. <https://doi.org/10.1109/VL/HCC53370.2022.9832963>

Xie, C., Ruan, M., Lin, P., Wang, Z., Lai, T., Xie, Y., Fu, S., & Lu, H. (2022). Influence of Artificial Intelligence in Education on Adolescents' Social Adaptability: A Machine Learning Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7890. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137890>

El formador autónomo a partir de la lectura de realidad

The autonomous trainer based on reading reality

Rocío Aletse Sereno Rodríguez

Resumen: El presente artículo da cuenta de la polisemia de la palabra utopía, y de cómo esta forma parte de la visión de futuro que se plantea en una investigación dialéctica transdisciplinar basada en el paradigma de la complejidad, el cual acepta a la realidad como inacabada, multidimensional e integradora, con una perspectiva de transformación y de cambios. La utopía que aquí se presenta se elaboró a raíz de un método de escenarios. En este método se plantea un sujeto formador autónomo que cumpla con las demandas de su realidad, que conozca sus potencialidades y las utilice en el camino de su docencia y de su vida en sociedad.

Palabras clave: Utopía, visión de futuro, esperanza, sujeto, realidad, complejidad, transdisciplina.

Abstract: This article gives an account of the polysemy of the word utopia, and how it is part of the vision of the future that is proposed in transdisciplinary dialectical research based on the paradigm of complexity, which accepts reality as unfinished, multidimensional, and integrative, with a perspective of transformation and change. The utopia that is presented here was developed because of a scenario method, in which an autonomous formative subject proposed that accomplishes the demands of his reality, that knows his potential and uses them in the path of his teaching and his life in society.

Key words: Social Utopia, vision of the future, hope, subject, reality, complexity, transdisciplinary.

Introducción

El presente artículo se elabora a partir del momento de visión de futuro, en el marco de la investigación dialéctica transdisciplinar bajo un paradigma de complejidad. Para este tipo de pensamiento, el proceso del conocimiento consiste en la retroalimentación, esto es, en conocer cómo estamos conociendo nuestro conocimiento del mundo, y conocer hace referencia a ser observadores, conceptuadores y actores. Este paradigma invita a no buscar una lógica de investigación científica y replantea la idea del método, visto como el complemento de una estrategia que interviene en el sujeto y no solo como un programa.

Verneaux (1989) explica que el punto de partida para una epistemología compleja es el conocimiento del conocimiento o una segunda instancia de reflexividad; esto es cuando el sujeto trata de conocer su conocimiento. Para ello se coloca a distancia de él y así puede conocer su relación con otros, realizando una autoorganización epistemológica, y es en este punto cuando se puede llamar epistemología completa.

En esta estrategia se articulan puntos de vista diferentes sobre el conocimiento y se establece un sistema no jerárquico, donde el conocimiento del conocimiento depende de múltiples y dispersos saberes científicos, pero la validez de esos conocimientos múltiples y dispersos depende del conocimiento del conocimiento.

Morín (1983) explica que en una epistemología compleja existe una pluralidad de instancias, cada una de ellas decisiva e insuficiente, y cada una comporta su principio de incertidumbre. Es aquí donde entra en juego la epistemología compleja; debe hacer que se comuniquen estas instancias separadas, es realizar un circuito

articulado, acabado y dinámico para llegar al conocimiento del conocimiento.

Sin duda alguna, hablar de complejidades hablar de sujetos activos: Humanos dotados de consciencia, de lenguaje y de cultura, somos individuos-sujetos computantes/cogitantes (pensantes) capaces de decisión, de lección, de estrategia, de libertad, de invención, de creación. Pero quizá sea este su único elemento en común. No en vano, en el país de las maravillas, hasta las constricciones de las leyes físicas han desaparecido. Universo sin dejar de ser animales, sin dejar de ser seres-máquina". (Morín, 1983, p. 270).

Se puede observar un sujeto complejo que en este paradigma interviene en la construcción de su realidad, es capaz de tomar decisiones, no es un sujeto reproductor, pasivo, obediente, intermediario o vulgarizador. Es por su parte consciente; se requiere de conciencia para el conocimiento en vías de transformación; el conocimiento se transforma en conciencia, al servicio del sujeto (Zemelman, 2002). Construir la realidad desde su lectura es el momento en el que el investigador se sitúa en ella, para identificar lo que sucede en sus distintos niveles, macroestructural, mesoestructural y microestructural, y así formar una visión de futuro, establecer una utopía con la que se trabaja. Este término hace referencia a una negación en general, y latinizado en u, o sea, en ninguna parte. En ese contexto, es dinámica y tiene posibilidades de realización.

Trayecto a una utopía

En su estudio se han hecho distinciones y características; la utopía es un término polisémico que se remonta a los inicios de

la humanidad. La utopía se vio preñada de distintos significados a medida que pasaban las épocas: género literario, constitución de un Estado perfectamente estructurado, una disposición de la mente y los fundamentos religiosos o científicos de una república universal.

Moro (1516) fue el primero en hablar del término utopía como aquello que no está en ningún lugar, del griego *ou*, que hace referencia a una negación en general, y latinizado en *u*, o sea, en ninguna parte, donde hace una descripción de una sociedad que se supone perfecta en todos los sentidos y es inalcanzable. La obra se creó en el año de 1516; sin embargo, desde toda la historia, el ser humano ha mostrado un deseo por mejorar y formar sociedades organizadas y completas que cumplan con las necesidades y expectativas de los sujetos.

Desde tiempos pasados y con todos los males que han aquejado al mundo, siempre ha existido la esperanza dentro de la capacidad del hombre. Esta se ha ido interpretando a lo largo de la historia por distintos autores, y ha influido en distintos ámbitos como el del pensamiento utópico. La esperanza es la disposición antropológica que le abre al ser humano su temporalidad al porvenir. El ser humano no está acabado; es un ser en devenir, que existe en el mundo con posibilidades y, por tanto, todavía por ser. “El ser y la realidad de la existencia humana no se encuentran simplemente determinados por un pasado o atados a un presente; sino que se desbordan a sí mismos en posibilidades, tienen al porvenir, están ligados a un tiempo aún-no-presente, con las cualidades de lo real preñadas de futuro” (Zecchi, 1978, p. 81).

Esa disposición de esperanza se manifiesta en la acción orientada a la transformación del mundo, como algo consciente-sabido, como función utópica y no como un mero movimiento circunstancial del ánimo. A partir de la función utópica, comienza a existir con posibilidades de germinar; como una semilla posible, en cuanto entra en contacto con las condiciones existentes, comienza a manifestarse como realidad en la acción transformadora que logra crear. (Mondragón, 2005).

Literalmente, utópico significa lo que no está en ningún lugar (topos). Se llama utopía a toda descripción de una sociedad que se supone perfecta en todos los sentidos. La sociedad misma descrita se califica de utopía. Se llama utópico a todo ideal —especialmente, a todo ideal de sociedad humana— que se supone máximamente deseable, pero que muchas veces se considera inalcanzable. Utópico equivale, en muchos casos, a modélico y a perfecto”. (Ferrater, 1980, p. 3363). A continuación, se explican brevemente algunas utopías que han formado parte de la historia.

Cappelletti (1966) habla de cómo fueron evolucionando las utopías, que dejaron de ser un simple mito y se convirtieron, sobre todo en la parte de Occidente, en mitos elaborados, a partir del raciocinio y de la voluntad humana como nuevo modelo de convivencia. Él hace una recopilación en la que regresa al año 478 y habla de Hipodamo de Mileto, que junto con Tales de Calcedonia fueron predecesores de la utopía platónica. Mileto hizo una divulgación en el mundo griego del sistema urbanístico, del barrio comercial y de delinear el régimen ideal al que debían sujetarse. Por su parte, Tales de Calcedonia hablaba ya de una repartición igualitaria de la tierra con la finalidad de evitar la lucha de clases.

Años más adelante, entre el 387 y el 366, se encuentra Platón, que planteó una sociedad estructurada, como un todo orgánico con un individuo subordinado y clases sociales jerarquizadas. Estas, como muchas otras, son ejemplos claros de utopías que han surgido a lo largo del tiempo; sin embargo, existen géneros distintos que, aunque presentan similitudes, no deben confundirse con la utopía por tener un trasfondo diferente.

Utopía versus tierra de jauja. La tierra de Jauja es aquella que provee de lo necesario sin necesidad de trabajo como elemento mediador. Se constituye así en un sueño compensatorio bien diferenciado de la utopía; la tierra de Jauja, fundamentalmente materialista y anárquica está muy alejada, en realidad, de la utopía, centrípeta y ascética. (Trousson, 1995).

Utopía versus Arcadia: Procedente de la Edad de Oro y típica del Renacimiento y del Barroco, la arcadia es un locus amoenus, un lugar delicioso, en el que, como en la tierra de Jauja y a diferencia de la utopía, hay un rechazo de la organización social; el ideal consiste en vivir cerca de la naturaleza, y en torno a este objetivo se articulan los sueños de este género. (Trousson, 1995).

Utopía versus país de las maravillas. El país de las maravillas, al igual que la utopía, nace de la necesidad compensatoria del hombre de escapar de la realidad mediante la imaginación, pero quizá sea este su único elemento en común; no en vano, en el país de las maravillas, hasta las constricciones de las leyes físicas han desaparecido, universo de los encantadores y las hadas, más cuento que historia. (Trousson, 1995).

Utopía versus milenarismo. En oposición con la utopía, inmutable en un eterno presente, los movimientos milenaristas se

caracterizan por una repetición obsesiva de la aventura del padre: el pueblo judío y su busca de la tierra de promisión o el apocalipsis tal como pueden concebirlo los hombres rudos y sencillos. La promesa de una felicidad infinita en los milenarismos, con el consecuente goce de todos los bienes de este mundo. La utopía es moderación, vida estrictamente reglamentada, en la que las ciudades se descubren o se fundan en el curso de un proceso histórico, sin el cumplimiento de una promesa divina. (Servier, 1969).

Es crucial conocer y mencionar estos tipos literarios de utopía, para no excluir la posibilidad de que coincidan en alguna o varias de sus características. Sin embargo, Ayala (2000) sostiene que la utopía no es solo una forma de conocimiento, sino también una actitud ante la vida. No conduce directamente a la acción, pero da un primer paso al posibilitar la capacidad racional del ser humano —la planificación o prospectiva—. Conduce directamente a la acción, pero da un primer paso al posibilitar la capacidad racional del ser humano —la planificación o prospectiva— y, en tanto tal, posee su propio discurso, el de la posibilidad. Es, por tanto, un producto exclusivamente humano, donde este construye su paraíso terrestre sin recurrir a la beneficencia y a la divinidad; es redención del hombre por el hombre, nacida de un sentimiento trágico de la historia y de una voluntad de dirigir su curso.

La historia es fundamental para la utopía; es un pensamiento que siempre surge en un momento de crisis, de tensión. Throusson (1995) afirma que, en un periodo de transición histórica, de crisis, de decadencia de una situación, con profundas conmociones sociales y políticas, es donde surge la utopía. Fue

precisamente en el paso del Renacimiento a la Reforma cuando Tomás Moro creó su obra. La utopía del Renacimiento y la de la Ilustración son el ejemplo de esto; ambas caracterizan la expresión de capas sociales desesperadas.

“El pensamiento utópico es la capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica y comprometida” (De Alba, 1991, p. 31). Esta aportación coincide con la de Calentano (2005). Él afirma que la utopía salta por encima del tiempo y del espacio. Sin embargo, esta ignorancia de las condiciones concretas del desarrollo histórico-social revela su inmadurez. Su afirmación de que la utopía trasciende el tiempo y el espacio muestra una falta de comprensión de las condiciones específicas del desarrollo histórico-social, lo que indica su inmadurez. Conocer y entender bien estas condiciones es esencial si se quiere lograr algo.

El vínculo concreto entre las utopías y la realidad se hace efectivo en cuanto los seres humanos actúan con el fin de satisfacer esa necesidad utópica. Es también esta relación la que nos permite distinguir las utopías abstractas, como aquellas que no tienen ningún vínculo con la realidad, de las utopías concretas, aquellas que mantienen un vínculo de latencia o anhelo necesario y de tendencia o posibilidades reales objetivas” (Mondragón, 2005, p. 49).

La utopía es una visión de la realidad desde un contexto social particular, que trasciende el presente mediante un modelo ideal de futuro; por el contrario, una ideología se inspira en el pasado como referencia para su crítica de la realidad presente. Además, las utopías representan la crítica de lo existente y la propuesta de aquello que debería existir. (Calentano, 2005). Así, “Al estar en contacto con representaciones de lo ideal, debe

actuar como una especie de provocación y estar siempre animado de un querer propio y una dinámica renovadora que vaya más allá de toda retórica cristalizadora” (Ainsa, 1997, p. 60).

González (1994) describe tres fases de la utopía. En idea, cuando es solo deseo (del utopista o del movimiento), planteada en un tiempo puramente futuro. En la fase de realización, se explicita la contradicción entre los movimientos revolucionarios o reformistas y la práctica. Esta práctica modifica el proyecto y se centra en el tiempo presente. Y la utopía cumplida, que es el resultado si se logra construir algo.

3. La realidad como un proceso en desarrollo.

Hasta este momento del texto, se han mencionado algunas de las conceptualizaciones que se le han dado a la utopía, e incluso denominaciones diferentes que no dejan de ser lo mismo. Se hace principal énfasis en la visión de futuro, que en el proceso tiene el mismo significado, aunque se plantea así para no tener confusiones con definiciones pasadas de utopía, donde esta se muestra como algo imposible de realizar. Para este momento, se entiende que no es así y que, por supuesto, la utopía debe ser algo viable a construir. Cabe aclarar que en este momento se tomará a la utopía y a la visión de futuro como un sinónimo.

En un momento donde la globalización ha alcanzado todo a su paso, resulta evidente cuestionarse lo que sucede alrededor o en el otro lado del mundo, para aprender de ello y considerar situaciones que respondan a las demandas que el mundo aqueja, sin olvidar que en cada lugar, momento y persona suceden cosas distintas, es decir, existen diversas realidades que conviven y

se movilizan de acuerdo incluso a la perspectiva de cada sujeto que la vive. De ahí, la pertinencia de entender la realidad social como un dándose, como una que está en perpetua configuración y reconfiguración, asignada por el movimiento intrínseco de la vida social en su propio devenir histórico y cotidiano. A partir de ello es posible advertir lo que se trunca desde la concepción positivista (método hipotético-deductivo) y subjetivista (método hermenéutico) en la investigación social.

La realidad se construye, exige ser repensada constantemente, incorporándose dimensiones que no están estructuradas, como todo aquello que emerge y que no necesariamente se reproduce con certeza, pero que conforma el contenido de esa materia con la que se pretenden plasmar sentidos de historia. El esfuerzo por abordar el problema de la realidad desde el compromiso del sujeto con sus valores y las posibilidades y limitaciones de su contexto supone privilegiar los espacios de realidad según cómo estos son acotados por los proyectos que asumen los individuos, o de los que son parte” (Zemelman, 1992, p. 06).

Es esencial que, al hacer una investigación dialéctica que involucra a diferentes personas, se consideren sus creencias, valores y actitudes. Eso es lo que forma la realidad donde se encuentra establecida la investigación, una realidad que es dinámica y construida. Por el contrario, es lo que forma la realidad donde se encuentra establecida la investigación, una realidad que es dinámica y construida, por el contrario de otras corrientes, como el positivismo, donde no hay cabida a la subjetividad del individuo o de la realidad, y donde todo debe ser objetivado y comprobable para su validez.

La realidad social cambia y lo hace constantemente; constantemente somos testigos de las resistencias al orden establecido, de las fintas y los vericuetos de la acción, de la transformación de los modos de pensar y de actuar, etc. Es esto, a grandes rasgos, lo que describe la esencia del dinamismo de la realidad social. De manera que esta se constituye en un perpetuo movimiento, un dándose que se activa precisamente gracias a la insoslayable acción humana (potencialmente imprevisible por naturaleza) que la constituye” (Romeu, 2019, p. 34).

4. Lectura de realidad

En una investigación de tipo dialéctica transdisciplinar, se realiza una lectura de realidad. La primera función del conocimiento social es reconocer a la objetividad histórico-concreta como contorno de objetos potenciales de una práctica social” (Luminato, 1994, p. 03). La primera función del conocimiento social es reconocer a la objetividad histórico-concreta como contorno de objetos potenciales de una práctica social” (Luminato, 1994, p. 03). Es decir, observar y conocer lo que ocurre en distintas realidades para identificar situaciones que permitan crear una práctica en determinada circunstancia y, con ello, generar un nuevo conocimiento.

La estructura discontinua de los niveles de realidad determina la del espacio transdisciplinario que, a su vez, explica por qué la investigación transdisciplinaria es radicalmente diferente de la investigación disciplinaria, siendo a su vez complementarias. La investigación disciplinaria concierne, a lo sumo, a un solo y mismo nivel de realidad; de hecho, en la mayoría de los casos, solo comprende fragmentos de un único y

mismo nivel de realidad. En cambio, la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica generada por la acción de varios niveles de realidad simultáneamente” (Nicolescu, 1996, p. 38).

La acción de varios niveles de realidad corresponde a la integración de distintas situaciones que acontecen en el mundo, es decir, se consideran multidimensiones, que intervienen, influyen, modifican distintas realidades, por lo cual no se pueden excluir del movimiento, pues forman una red compleja de relaciones. Nicoluescu (1996) señala que la realidad, según este modelo, comprende cierto número de niveles; es decir, un nivel de realidad es lo que es porque todos los demás niveles existen simultáneamente.

Los niveles de realidad abordados son el macroestructural (la economía, política y cultura de diversos países), el mesoestructural (las políticas educativas de algunos países) y el microestructural (la formación de formadores en algunos lugares del mundo). Los países elegidos para analizar sus diferentes niveles fueron México, Finlandia, España, Chile, Japón, Estados Unidos y Canadá.

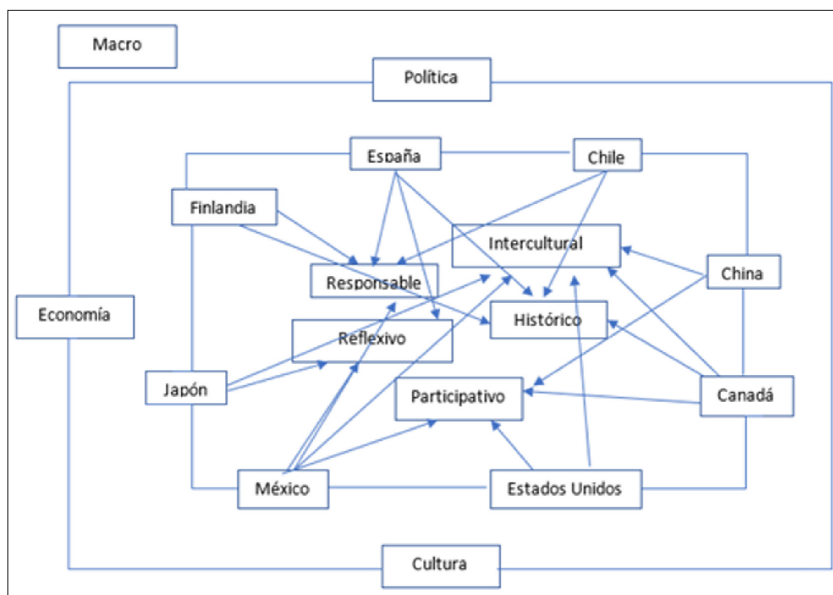
En esta lectura de realidad se identificaron algunos indicadores de la situación económica, cultural, política y educativa, que intervienen para la construcción de una realidad, que afectan el desarrollo de la sociedad, de sus individuos y del contexto; sin embargo, para este trabajo se han elegido solo algunos indicadores que se apegan al sujeto que se desea formar de acuerdo con las necesidades observadas y a su relación con la educación, que es el eje central del tema.

Las categorías que se desglosan en el nivel macro son el Producto Interno Bruto (PIB), la participación de los países en

organismos o alianzas internacionales, el lugar que ocupa en la economía mundial, la población, el tipo de gobierno, el nivel de desarrollo y bienestar, el presupuesto que destinan a educación, los idiomas, la religión, el nivel educativo de la población en general, la cultura, así como su ubicación y delimitación geográfica. Los insumos potenciales que arroja este nivel estructural se muestran en el siguiente gráfico.

Figura 1

Insumos potenciales, nivel macroestructural



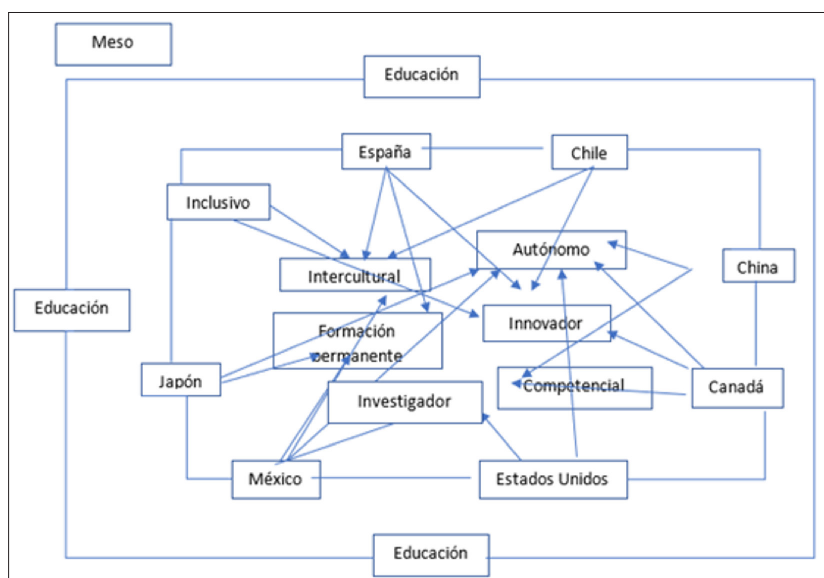
Nota: Elaboración propia.

En la dimensión mesoestructural, se profundiza en el ámbito educativo de los países seleccionados, como es su política educativa, enfoques y niveles educativos, el número de profesores por nivel, el salario con el que cuentan, el tiempo que asignan a su

jornada laboral y la participación de sindicatos. Con la finalidad de identificar los rasgos más relevantes que tiene cada uno de ellos en la educación, que es el eje central de la investigación. Los insumos potenciales que arrojó este nivel se encuentran en el siguiente gráfico.

Figura 2

Insumos potenciales, dimensión mesoestructural



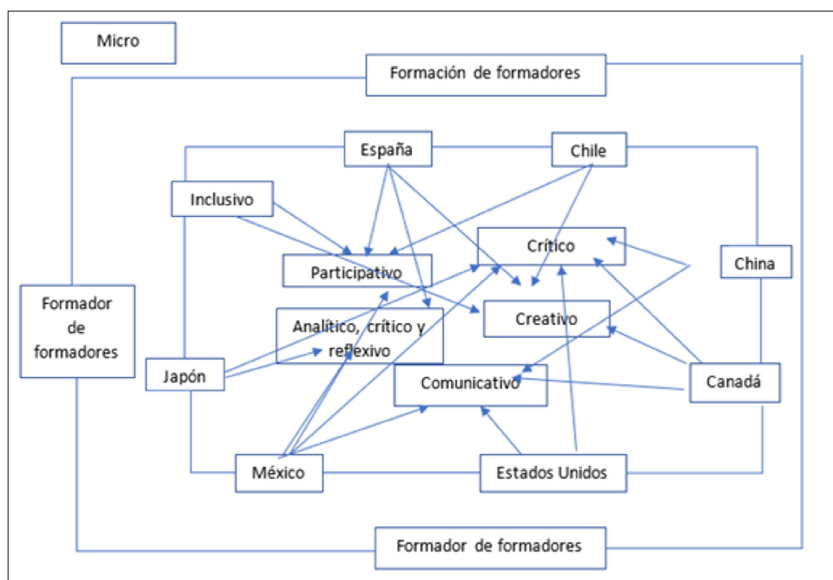
Nota: Elaboración propia.

En la dimensión microestructural, los indicadores en los que se centra la lectura son la formación docente, el tipo de formador, los perfiles profesionales, el desarrollo de investigación, la formación obligatoria, la capacitación y la evaluación. La formación docente comienza desde la educación inicial; es una de las bases de las políticas educativas, constituyendo el primer filtro de selección de

los aspirantes a docentes y proporcionando el conocimiento base (pedagógico y especializado) de los futuros educadores. La calidad de esta formación condiciona notablemente el funcionamiento de otras áreas, como la formación continua (Medina, 2020, p. 04). Los insumos potenciales se encuentran en la siguiente figura.

Figura 3

Insumos potenciales, dimensión microestructural



Nota: Elaboración propia.

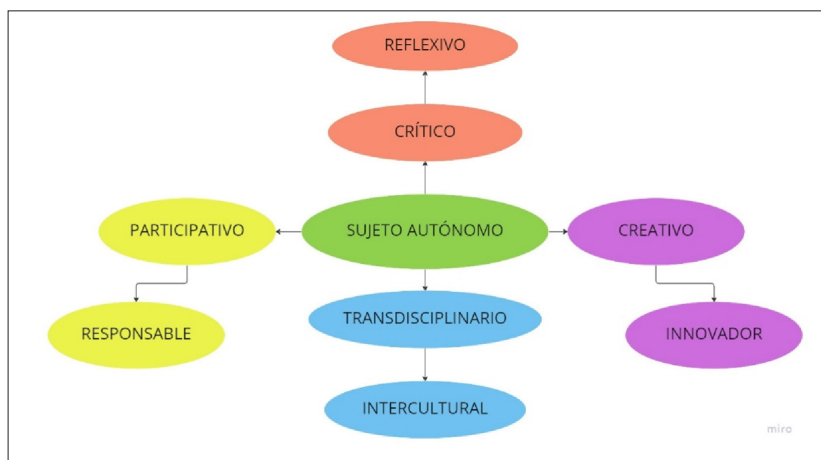
Es importante tener una visión del futuro en un contexto complejo y lleno de incertidumbre. Debemos crear una estrategia que contemple todas las posibles situaciones y registrar desde el inicio qué decisiones se tomarán para cada una de ellas (Ossorio, 1966). De nada sirve tener una visión de futuro si no se puede incidir en la realidad. Así que estos escenarios activarán el plan de acción que deberá seguirse para construir lo que se desea.

El método de escenarios parte de la descripción de secuencias de eventos o procesos, para mostrar cómo, asentándose en una situación del presente, se puede intuir una situación del futuro. Los escenarios marcan horizontes históricos o líneas del tiempo a corto, mediano o largo plazos, en visiones alternativas” (Saavedra, 2014, p. 68).

Situar la mirada en los diversos países analizados permite identificar competencias, habilidades, rasgos, necesidades que requieren los sujetos de la sociedad actual y del futuro que viene. Algunos de estos rasgos, que ya son existentes, deben potenciarse para lograr la visión de futuro, que se representa en un sujeto formador de formadores. Saavedra (2014) señala que un sujeto visualizado es la visión de futuro, punto de partida y de llegada del proceso metodológico de la investigación dialéctica transdisciplinaria. El sujeto que se espera formar se encuentra en el siguiente gráfico.

Figura 4

Propuesta de formador de formadores.



Nota: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Pensar la realidad como dinámica e inacabada permite establecer una visión de futuro como en este caso, un sujeto formador autónomo con los rasgos de participativo, intercultural, creativo y crítico. Es decir, un formador que es consciente de las cualidades que posee, que tiene los recursos para regularse y llevar lo mejor de sí en cada momento, que además es participativo con la realidad de la que forma parte, es intercultural porque acepta las diversidades de pensamientos y busca la manera de integrarlas, es también creativo al encontrar diversas soluciones que den respuesta a las problemáticas que se presentan, y es crítico para identificar y transformar con consciencia su entorno.

Esta lectura de realidad es un momento para identificar las necesidades de los sujetos y también las opciones de objeto para llegar a ellos. En otro momento se establece el objeto, es decir, la forma para trabajar con los rasgos identificados para que realmente puedan ser potenciados y así se maneje una utopía posible. Es importante mencionar que los rasgos son planteados en una primera propuesta que puede ser modificada a lo largo de la investigación, en las problematizaciones teóricas y prácticas, así como en la aplicación de la propuesta en el universo de estudio.

Referencias

Ainsa, F. (1999). La reconstrucción de la utopía. El Correo de la UNESCO.

- Ayala, P. (2000). Introducción a los conceptos de utopía y utopismo: el papel de la educación en el pensamiento utópico. *Anales de pedagogía*.
- Calentano, A. (2005). Utopía: historia, concepto y política. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- Cappelletti, J. (1966). Utopías antiguas y modernas. Omega.
- De alba, A. (1991). El currículum universitario de cara al nuevo milenio. Universidad de Guadalajara. UNAM.
- Ferrater, M. (1994). Diccionario de filosofía. Ariel.
- Ferrater, M. (1980). Diccionario de filosofía. Alianza editorial.
- González, M. (1994). Utopías sociales contemporáneas. Algora.
- Luminato, S. (1998). Epistemología crítica. Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Mondragón, G. (2005). Ernst Bloch. El peregrino de la esperanza. Redalyc.
- Morin, E. (1983). El método II. La vida de la vida. Cátedra.
- Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Moro, T. (1998). Un hombre para todas las horas. La correspondencia de Tomás Moro. (1499-1534). Rialp.
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplina. Manifiesto. 7 saberes.

- Romeu, V. (2019). La comunicación viva. Reflexiones desde y para las ciencias sociales. La comunicación viva. Reflexiones desde y para las ciencias sociales.
- Saavedra, R. (2014). Formación docente eficaz. Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria. Pax.
- Servier, J. (1969). Historia de la utopía. Monte Ávila Editores.
- Trousseau, R. (1995). Historia de la literatura utópica. Viajes a países inexistentes. Península.
- Verneaux, R. (1989). Epistemología general o crítica del conocimiento. Herder.
- Zecchi, E. (1978). Utopía y esperanza en el comunismo. Ediciones Península.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. Editorial Anthropos.
- Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia Un modo de construir conocimiento. Editorial Anthropos.

La evaluación en educación superior: tendencias en las prácticas de evaluación de los docentes universitarios de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Assessment in Higher Education: Trends in the Assessment Practices of University Professors at the Universidad Autónoma de Nuevo León

Víctor Manuel Zamora García

Reyna Susana Martínez Quiroz

Resumen: El objetivo de este estudio es identificar las tendencias en las prácticas de evaluación educativa de los docentes de educación superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). La metodología empleada fue descriptiva, exploratoria y cuasi experimental. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario en escala de Likert; la aplicación fue de manera directa y a través de Google Forms. La muestra estuvo conformada por 224 docentes de educación superior de la UANL, 109 de género masculino (48.7%) y 115 de género femenino (51.3%). Los resultados muestran que el enfoque formativo es en mayor medida determinante para la evaluación de los estudiantes, principalmente en las áreas de humanidades y ciencias sociales. Para los docentes del campo de las ciencias exactas, el enfoque formativo es fundamental, mas no determinante; para ellos, en cambio, la evaluación cuantitativa tiene mayor peso para determinar el progreso de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación, educación superior, evaluación formativa, evaluación sumativa.

Abstract: The objective of this study is to identify trends in the assessment practices of higher education professors at the Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), located in northern Mexico. The methodology employed was descriptive, exploratory, and quasi-experimental, utilizing both qualitative and quantitative research methods. A Likert scale questionnaire was used for data collection, administered both directly and through Google Forms. The sample consisted of 224 UANL higher education professors, including 109 men (48.7%) and 115 women (51.3%). The results indicate that the formative approach plays a more significant role in assessing students, particularly in the humanities and social sciences. For instructors in the field of exact sciences, while the formative approach is important, it is not decisive; rather, quantitative assessment is viewed as more effective in gauging student progress. Teaching experience and educational level significantly influence assessment practices among university professors.

Key words: Assessment, higher education, formative assessment, summative assessment.

Introducción

El objetivo de este estudio es identificar las tendencias en las prácticas de evaluación educativa de los docentes de educación superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En la educación superior, los estudiantes, docentes y directivos obtienen información valiosa al diseñar, implementar y evaluar los planes y programas de estudio. Esto les ayuda, después de un diagnóstico y la aplicación de estrategias de mejora, a alcanzar sus objetivos. Contar con información disponible, confiable y clara acerca de los contenidos, propósitos, aprendizajes esperados y de la evaluación de cada asignatura ofrece a los estudiantes certidumbre en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la realidad del aula, debido a la propia dinámica cambiante del quehacer educativo, presenta un panorama que se distancia, por momentos, del estricto protocolo académico. Cuando la práctica del aula se aparta enteramente de los programas y planes de estudio correspondientes, se pone en riesgo el logro de los objetivos programados y, con ello, como en este caso, la misión y visión de la UANL, la cual se orienta a la formación de “... bachilleres, técnicos y profesionales competentes, competitivos e innovadores, socialmente responsables, con plena conciencia del entorno regional, nacional y mundial, con principios y valores, comprometidos con el desarrollo sustentable, científico, tecnológico y cultural” (UANL, 2024, párr. 1).

Uno de los elementos del proceso educativo que varía con la práctica es, precisamente, la evaluación. Esta se lleva a cabo por los docentes de acuerdo con su contexto académico, su formación, sus características, perspectiva y experiencia.

Ello permite que el proceso de evaluación sea de un modo o de otro dependiendo de la valoración que los profesores realicen al respecto. La divergencia que existe en las prácticas de evaluación en educación superior genera confusión, estrés, ansiedad y, con ello, bajo rendimiento entre los estudiantes universitarios; estos enfrentan, en un mismo programa y semestre académico, distintas formas de ser evaluados.

Cuando los docentes evalúan a sus estudiantes, al mismo tiempo están evaluando la eficacia y efectividad del programa educativo, así como su propio método de enseñanza. La retroalimentación que se obtiene del proceso de evaluación es valiosa y sirve para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de todo el aparato académico en su conjunto. Es cierto que las prácticas en el salón de clases son tan variadas como lo son las particularidades de los docentes y sus estudiantes; no se espera que el trabajo en el aula sea homogéneo. La evaluación, al igual que todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, estará supeditada a las características y necesidades de los involucrados. Sin embargo, existen elementos que son ineludibles y que, llevados a cabo, proveen de información significativa. Sin embargo, existen elementos ineludibles que, al llevarse a cabo, proveen información significativa. Esta información conduce a la reflexión sobre el impacto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y a la eventual mejora del programa educativo.

Las prácticas de evaluación pueden ser plurales; lo más naturalmente académico es que así lo sean; no pueden ser, sin embargo, un ejercicio soterrado, oculto a los ojos de los estudiantes. La transparencia, la claridad de criterios, la equidad, la intención de mejora, así como la estructura formativa de la

que se compone, son características ineludibles que hacen de la evaluación educativa una herramienta irremplazable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes

En el Sistema Educativo Mexicano (SEM), la educación superior (nivel educativo al que se accede después de los estudios de preparatoria) para la mayoría de los estudiantes representa uno de los desafíos más complejos. Estos se deben enfrentar en su trayecto por las aulas de ese peldaño académico. Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), de cada 100 niños que se integran a la educación primaria, solo 39 lograrán pisar las aulas en alguna licenciatura del país. El dato más lapidario, sin embargo, es que únicamente 28 de ellos, producto de superar las adversidades que se les presentan, consiguen alcanzar su título universitario. De este modo, en México, 72% de los jóvenes estudiantes, por distintos factores externos o internos, verán frustradas, de manera involuntaria, sus expectativas educativas.

Uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que por muchas generaciones ha desafiado la permanencia de los estudiantes universitarios en la educación superior es la evaluación educativa. Aquellos estudiantes que, de acuerdo con el juicio de los evaluadores, no cumplen de manera satisfactoria con los objetivos de aprendizaje de los programas educativos, estarán en riesgo de perder su lugar en la educación superior. Se espera que, con el diagnóstico y con la retroalimentación adecuada, los alumnos puedan, de manera progresiva, superar las dificultades que se les presenten en su trayecto académico. En este sentido, la evaluación educativa

cobra una importancia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será a través de esta herramienta que los estudiantes conozcan sus fortalezas y áreas de oportunidad. Esto es a través de esta herramienta que los estudiantes conozcan sus fortalezas y áreas de oportunidad, siempre y cuando el diagnóstico realizado sea lo más cercano posible a lo que sucede en las aulas. En palabras de Zamora (2022):

La intervención docente y la evaluación se convierten en los insumos más importantes en el avance educativo de los alumnos, esto debido a que la labor de los educadores en esta etapa desencadenará en los estudiantes una serie de fenómenos de aprendizaje que serán en lo sucesivo identificados por los docentes al realizar el proceso de evaluación pertinente (Zamora, 2022, p. 142).

La evaluación es el preámbulo a la gradual mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes. Cada paso que se sigue para llevar a cabo un diagnóstico más preciso acerca del desempeño de los estudiantes es fundamental en la construcción de modelos formativos. Estos modelos contribuyen a identificar las rutas más convenientes, de acuerdo con cada contexto en el que se desarrolla nuestra práctica educativa, para mejorar la forma en la que aprenden los estudiantes. La evaluación educativa, en este sentido, ha sido una firme aliada del proceso educativo institucional; contribuye en mucha medida a conocer los avances progresivos de los estudiantes en su tránsito por la academia.

El propósito de la evaluación educativa no es la estricta exactitud; por ahora, no podemos determinar con tanta fidelidad el grado en el que el proceso de enseñanza ha

alcanzado los aprendizajes esperados. Las situaciones únicas y las características personales de los agentes que se están evaluando son factores que hacen imposible conocer de manera precisa e infalible el proceso de evaluación. A lo que se aspira, entonces, es a una aproximación intencionada y genuina a la realidad de la evaluación educativa; porque la realidad del aula es ineludible, no se puede evadir ni ignorar, hay que ceñirse a ella. Lenin solía repetir que: “Los hechos son testarudos” (1985, p. 412).

Definición de evaluación

La definición del concepto de evaluación pedagógica o educativa ha originado una variedad abundante de bibliografía. Esta pretende dar luz acerca de lo que significa en realidad esta práctica, de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, en la enseñanza de los docentes y en el mismo programa educativo. El concepto es claro: la evaluación educativa es el proceso cualitativo y cuantitativo por medio del cual los estudiantes, docentes, directivos y el mismo programa académico, a través de quienes lo operan, reconocen de manera intencional sus fortalezas y áreas de mejora. Este conocimiento, cuando se acerca lo más posible a la realidad, ayuda a los involucrados a tomar decisiones encaminadas a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que la práctica educativa es dinámica, la evaluación también lo es; una vez que algo cambia o se modifica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se reinicia el ciclo para conocer el impacto de los ajustes realizados. La evaluación educativa es un proceso inagotable.

La práctica educativa, cuando carece de un proceso de evaluación confiable, permanece estática; no hay oportunidad de avance, ni existe camino que conduzca a la mejora de los aprendizajes, del quehacer docente o del mismo programa educativo. Si bien es cierto que, según Miralles, Molina y Santiesteban (2011), “la evaluación es un reflejo del estilo de enseñanza” (p. 13), también lo es la puesta en práctica del programa educativo en todos sus ángulos. Así, al evaluar el aprendizaje, se estará, al mismo tiempo, evaluando la enseñanza y el propio programa educativo. Por lo tanto, “La evaluación es un acto profesional con intención de mejora” (López, 1999, p. 22).

La mejora continua es el fundamento en el que descansa el proceso de evaluación educativa; responde, desde el aula, a la transformación gradual de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de ella se reconocen las fortalezas y las áreas de oportunidad tanto de docentes y estudiantes como del programa educativo correspondiente. Ralph Tyler, el padre de la evaluación moderna, a quien debemos el método sistemático para evaluar a los estudiantes desde una perspectiva más amplia que la de solo el rendimiento objetivo e inflexible, afirma que:

El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen esos cambios (Tyler, 1998, p.109).

Tipos de evaluación educativa

Con el avance de las investigaciones en el campo de la educación, se reconoce al estudiante no solo como un individuo que asiste y aprende de manera automática y mecanizada dentro del aula. Sino como aquella persona que vive y siente el proceso educativo que lo ha de envolver, cuestionar, condicionar y transformar. “Los seres humanos no somos solo conductas, sino también pensamiento y afectividad” (Miralles, Molina y Santiesteban, 2011, p. 20).

Las investigaciones en educación, entre otros avances, han dado luz acerca de los factores que impactan y determinan la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Estos factores internos y externos que condicionan el aprendizaje en los estudiantes son de diferente índole (económicos, culturales, geográficos, sociales, familiares, emocionales y personales). No todos ellos afectarán de la misma manera a un individuo. Es por eso que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se han de considerar dichos condicionantes como posibles barreras para el aprendizaje. Además, habrán de ser tomados en cuenta para evitar la emisión adelantada de juicios de valor.

La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas se suele basar en una información elemental o en una percepción muy genérica sobre su personalidad; es decir, se critica la tendencia en la práctica evaluadora a reducir el espectro de informaciones y, por lo tanto, a simplificar los juicios de valor (Rodríguez, 2001, p. 15).

Debido al conocimiento que hoy se tiene acerca de la diversidad de elementos que intervienen en el proceso educativo, la evaluación no podía permanecer inmutable; esta ha transitado

de un enfoque cuantitativo al predominantemente cualitativo. No obstante que, según House (2001), el enfoque más popular de la evaluación es el cuantitativo, “el salto cualitativo se produce cuando a la evaluación se le asigna, o se le reconoce, la función de mejora” (Pérez-Juste, 2014, p. 24). La integración del concepto de mejora al de la evaluación educativa significó un cambio radical en el proceso, que lo llevó a transformar no solo la manera, sino el fundamento con el que hoy se realiza.

Para entender mejor cuánto han aprendido los estudiantes, teniendo en cuenta todas las diferencias, antecedentes, obstáculos y factores que influyen, la evaluación educativa se divide en varias categorías. En este estudio, se tratarán las tres siguientes:

Evaluación diagnóstica: Con este tipo de evaluación, los docentes (o quien pretenda evaluar) se enfocan en conocer los antecedentes de sus alumnos; sus intereses; estilos de aprendizaje; conocimientos previos; habilidades; actitudes; así como su contexto social, cultural, económico, familiar y emocional. El propósito de este tipo de evaluación es (como en todo proceso evaluativo) fortalecer y enriquecer el conocimiento acerca de los factores que pueden contribuir o interferir en el aprendizaje de los estudiantes y, de ese modo, orientarse a la mejora del proceso.

Evaluación formativa: La evaluación formativa busca retroalimentar de manera continua, a lo largo de todo el proceso educativo, el desempeño de los estudiantes. Con este enfoque de la evaluación, existe un seguimiento real, verificable y constante de la manera en la que cada alumno produce, desarrolla y aplica sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes en el aula. El acompañamiento que ofrece la evaluación formativa permite a los estudiantes tener más oportunidades de rectificar su trabajo

académico. El propósito de la evaluación formativa es la mejora continua de los aprendizajes.

Evaluación sumativa: La evaluación sumativa es aquella que se realiza para medir de manera numérica el cumplimiento de ciertos objetivos de un programa académico, de un plan periódico de clase, de los aprendizajes esperados o del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado. Este tipo de evaluación se enfoca en el uso de instrumentos más objetivos para recolectar información acerca del desempeño de los estudiantes para dar mayor certeza al proceso. De manera general, la sumativa se lleva a cabo al final del proceso educativo y se asigna, según el grado de cumplimiento, una calificación final al estudiante. Debido a la temporalidad en la que se lleva a cabo, este tipo de evaluación ofrece pocas oportunidades para reorientar, en tiempo real, la práctica educativa de los alumnos, por lo que la mejora del proceso no se advierte a primera vista en el proceso sumativo.

Como se puede observar, las características de estos tipos de evaluación pueden aprovecharse en conjunto. Es decir, tanto la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa ofrecen ventajas cualitativas y cuantitativas, que permiten enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Resulta conveniente, entonces, que en todo proceso educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos. Así, cualitativas y cuantitativas, que permiten enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Resulta conveniente, entonces, que en todo proceso educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos. Así decir, tanto la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa ofrecen ventajas cualitativas y cuantitativas, que permiten enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Resulta conveniente, entonces, que en todo proceso

educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos. Así, cualitativas y cuantitativas, que permiten enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Resulta conveniente, entonces, que en todo proceso educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos. Así conveniente, entonces, que en todo proceso educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos; así, los docentes podrán tomar ventaja de los elementos más relevantes de cada enfoque, que proporcionen información veraz, pertinente y oportuna para evaluar a los estudiantes. En este sentido, Tyler sostiene que:

La evaluación no deberá limitarse a realizar esa valoración en un determinado momento puesto que, a los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieren estar produciéndose (Tyler, 1998, p. 109).

Cuando se abordan componentes inherentes a la conducta de las personas, resulta complejo percatarse de los cambios que ocurren, sin la ayuda de instrumentos de evaluación apropiados y diversos. El uso de diferentes métodos efectivos para recolectar información sobre cómo avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá al evaluador, desde varios aspectos de la práctica educativa, notar los cambios en el comportamiento de sus estudiantes. Con relación a esto último, Tyler (1998) afirma que “la modificación en las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue” (p.109).

Es preciso, con el objetivo de subrayar la importancia de la evaluación educativa, citar las palabras de López (1999):

“...una evaluación tiene sentido en la medida en la que satisface cada una de las cuatro cualidades: idoneidad, eficacia, fiabilidad y generadora de plan de mejora” (p. 40).

Instrumentos de evaluación

Por instrumento de evaluación se entiende el mecanismo del proceso educativo que permite obtener, de manera gradual, información y datos que dan muestra del avance de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la efectividad de los programas educativos.

Los instrumentos de evaluación, debido a que las estrategias de enseñanza varían de acuerdo con las características de los estudiantes y del programa de estudios, responden a diferentes situaciones y momentos del proceso del aprendizaje. La subjetividad de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que los instrumentos de evaluación, entre otros recursos, se adapten a las necesidades de la práctica educativa.

Para el propósito de este estudio, se describen los siguientes instrumentos de evaluación:

La rúbrica: En el contexto educativo, es un mecanismo cualitativo que mide el nivel de avance de los estudiantes por medio de criterios específicos elaborados por los evaluadores, casi de manera artesanal, en correspondencia con los objetivos del programa de estudios. El propósito de este instrumento es evaluar, desde una posición imparcial, justa y objetiva, la producción académica y conductual de los estudiantes.

Lista de cotejo: Es un instrumento que, como su nombre lo indica, es una lista que se emplea para cotejar la omisión o cumplimiento de ciertas tareas, acciones, objetivos, conductas,

habilidades y comportamientos que se desarrollan en la práctica educativa. La lista de cotejo tiene el propósito de verificar la existencia o ausencia (objetivas) de elementos que contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en concordancia con los objetivos del programa de estudios.

Exámenes: Son pruebas estandarizadas que miden, de manera cuantitativa, por medio de preguntas abiertas o cerradas, el grado en el que los estudiantes dominan cierto contenido del curso. En palabras de Tyler (1998), "...permiten conocer el grado de capacitación de los estudiantes para analizar y resolver problemas verbales, de vocabulario, de lectura y muchos tipos de destrezas y habilidades fáciles de expresar de manera verbal" (p.110).

Guía de observación: Es un instrumento cualitativo que permite al observador, por medio de una guía previamente elaborada, registrar los fenómenos que se desarrollan durante la práctica educativa. El propósito de esta guía es acercarse a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender, analizar, describir, explicar, retroalimentar y evaluar el desempeño de los estudiantes desde una perspectiva contextualizada y más cercana a la naturaleza del proceso.

Metodología

La metodología empleada para este estudio fue de carácter descriptivo, exploratorio y cuasi experimental. Se aprovecharon, en este sentido, las ventajas de los enfoques cuantitativo y cualitativo en investigación. Las características cuantitativas se describen en los datos estadísticos y numéricos recabados; mientras que las cualitativas se presentan en el análisis e interpretación de los resultados y conclusiones.

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario de 20 preguntas en escala de Likert, dividido en cuatro secciones:

- a. Declaración de confidencialidad: En este segmento se manifiesta: el objetivo de este estudio; la confidencialidad de los participantes; que el uso de los datos recabados será solo para los fines exclusivos de esta investigación.
- b. Datos del participante: En esta sección, se recoge información como: género, grado de estudios, años de experiencia docente, facultad en la que se encuentra adscrito, carrera en la que desempeña la labor docente.
- c. Sección de preguntas: 20 preguntas en escala de Likert.
- d. Sección de comentarios y recomendaciones.

Con el propósito de refinar la estructura y contenido del cuestionario, se realizó una prueba piloto en la que participaron 20 docentes universitarios (los cuales quedaron excluidos de la muestra final); con este ejercicio, se lograron identificar y ajustar algunas preguntas ambiguas que presentaban dificultades conceptuales. Se pudo determinar, asimismo, la posibilidad de replicar el cuestionario a una escala mayor. La aplicación del cuestionario fue de manera directa en las instalaciones externas de cada facultad ubicada en el campus de Ciudad Universitaria, situada en San Nicolás de los Garza, Nuevo León. Para aquellos docentes cuyo centro de trabajo se encuentra fuera de este campus, se empleó un formulario de *Google Forms* que fue enviado por mensaje directo a través de su cuenta institucional en la plataforma *Teams*, durante los meses de julio y agosto de 2024. El universo de este estudio fue de 4682 docentes de nivel superior de la UANL (UANL, 2024); el muestreo fue no probabilístico

por conveniencia. El total de cuestionarios recabados, tanto de manera directa como a través de *Google Forms*, fue de 224, de los cuales 109 corresponden al género masculino (48.7%) y 115 al género femenino (51.3%). Los datos se procesaron en el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Para el tratamiento de los datos, se llevó a cabo un análisis descriptivo y correlacional de la información recopilada; esto permitió ordenarla y clasificarla por medio de tablas estadísticas. Con esto, se identificaron las variables y tendencias que se relacionan con las prácticas de evaluación educativa, como el grado de estudios, la experiencia docente, tipos de evaluación, los instrumentos que se emplean y la frecuencia en la que se utilizan.

Los resultados se muestran a continuación en diez tablas representativas, con la descripción correspondiente.

Resultados

En este segmento, se presentan los resultados del cuestionario aplicado a docentes de educación superior.

Tabla 1

Tipo de evaluación con mayor peso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Formativa	110	49.1	49.1	49.1
Sumativa	36	16.1	16.1	65.2
Válidos	78	34.8	34.8	100.0
Todas las anteriores				
Total	224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia		Datos: obtenidos en el campo		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

En la pregunta relacionada con el tipo de evaluación que tiene mayor peso en la práctica educativa de los docentes, los resultados muestran que el 49.1% de los participantes asigna mayor peso a la formativa. El 34.8% apunta que ambos procesos (formativo y sumativo) tienen el mismo valor al momento de evaluar; mientras que el 16.1% considera que la evaluación sumativa es de mayor importancia (ver tabla 1). Los docentes de las áreas de humanidades y ciencias sociales tienden, en mayor medida, a asignar más valor a la evaluación formativa, en comparación con aquellos que se ocupan de las ciencias exactas.

Tabla 2

La evaluación diagnóstica a los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	47	21.0	21.0	21.0
	Casi siempre	87	38.8	38.8	59.8
	A veces	46	20.5	20.5	80.4
	Casi nunca	27	12.1	12.1	92.4
	Nunca	17	7.6	7.6	100.0
Total		224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia			Datos: obtenidos en el campo		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

En esta pregunta, ¿con qué frecuencia, al iniciar el semestre o al introducir un nuevo tema en la clase, lleva a cabo una evaluación diagnóstica a sus estudiantes?, el 38.8% de los participantes declara que casi a menudo lleva a cabo una evaluación diagnóstica al iniciar el semestre o al introducir un nuevo tema

en la clase. El 21% tiende a siempre hacer un diagnóstico inicial; el 20.5% de los docentes apunta que *a veces*, el 2.1% afirma que *casi nunca*, mientras que el 7.6% de los participantes declara que nunca realiza este tipo de evaluación (ver tabla 2).

Tabla 3

Instrumento empleado con mayor frecuencia para evaluar
a los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rúbricas	15	6.7	6.7
	Exámenes	32	14.3	21.0
	Listas de cotejo	18	8.0	29.0
	Producción de los SS	159	71.0	100.0
Total		224	100.0	
Fuente: elaboración propia			Datos: obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Esta pregunta hace énfasis en los instrumentos que los docentes emplean con mayor frecuencia para la evaluación de los estudiantes. De acuerdo con las respuestas: el 71% de los docentes evalúa con mayor frecuencia por medio de la producción de sus estudiantes. El 14.3% con los exámenes, el 8% utiliza las listas de cotejo y el 6.7% restante, las rúbricas. La guía de observación, en este segmento, no obtuvo menciones (ver tabla 3). Los datos muestran que la producción de los estudiantes es el instrumento que los docentes emplean con mayor frecuencia en el proceso de evaluación educativa. Los exámenes, aunque en menor medida, son el segundo más utilizado.

Tabla 4

Instrumentos empleados con menor frecuencia para evaluar
a los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rúbricas	9	4.0	4.0	4.0
Exámenes	113	50.4	50.4	54.5
Listas de cotejo	22	9.8	9.8	64.3
Producción de los SS	6	2.7	2.7	67.0
Guía de observación	74	33.0	33.0	100.0
Total	224	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia. Datos: obtenidos en el campo.

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

De acuerdo con los resultados (como se muestra en la tabla 4), los instrumentos menos utilizados por los docentes para evaluar a los estudiantes son los exámenes (50.4%), seguido por la guía de observación (33%) y las listas de cotejo (9.8%). Los datos revelan que los docentes que forman parte del universo de las ciencias exactas tienden en mayor medida a emplear los exámenes para evaluar a sus estudiantes; aquellos profesores insertos en el campo de las humanidades y ciencias sociales los utilizan con menor frecuencia.

Tabla 5

Instrumento más efectivo para evaluar a los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rúbricas	34	15.2	15.2	15.2
Exámenes	30	13.4	13.4	28.6
Listas de cotejo	7	3.1	3.1	31.7
Producción de los SS	153	68.3	68.3	100.0
Total	224	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia. Datos: obtenidos en el campo.

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

De acuerdo con los datos, el 68.3% de los participantes considera que el instrumento más efectivo para evaluar es la producción generada por los estudiantes (actividades de clase, tareas, proyectos, debates, ensayos, reflexiones, trabajos finales, entre otros) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 15.2% sostiene que las rúbricas son efectivas; el 13.4% afirma que los exámenes; mientras que el 3.1% se inclina por las listas de cotejo (véase tabla 5).

Tabla 6

Instrumento menos efectivo para evaluar a los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rúbricas	16	7.1	7.1	7.1
	Exámenes	119	53.1	53.1	60.3
	Listas de cotejo	21	9.4	9.4	69.6
	Guía de observación	68	30.4	30.4	100.0
Total		224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia			Datos: obtenidos en el campo		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

De acuerdo con los resultados, los participantes afirman que los exámenes (53.1%) y la guía de observación (30.4%) son los instrumentos menos efectivos para la evaluación de los estudiantes (ver tabla 6). Los resultados indican que un amplio sector de los docentes de las áreas de humanidades y ciencias sociales toma distancia del uso de los exámenes para evaluar a los alumnos. Estos datos son consistentes con los mostrados en la tabla 4, en la que los exámenes aparecen como el instrumento que se emplea con menor frecuencia.

Tabla 7

Elementos cualitativos en el proceso de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	79	35.3	35.3	35.3
	Suficiente	68	30.4	30.4	65.6
	Regular	63	28.1	28.1	93.8
	Poco	14	6.3	6.3	100.0
	Total	224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia			Datos: obtenidos en el campo		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Con relación al nivel en el que los elementos cualitativos (emociones, motivación, grado de interés en los contenidos, participaciones, valores, particularidades de los alumnos) se toman en cuenta para evaluar al estudiante: el 35.3% afirma que mucho. El 30.4% declara que suficiente, el 28.1% sostiene que regular y el 6.3% que poco. El rubro asignado a la respuesta: nada, no obtuvo menciones (así se muestra en la tabla 7). Los resultados sugieren que los elementos cualitativos son en mayor grado considerados en el proceso de evaluación, en aquellas áreas afines a las humanidades y ciencias sociales.

Tabla 8

Elementos cuantitativos en el proceso de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	73	32.6	32.6	32.6
	Suficiente	133	59.4	59.4	92.0
	Regular	18	8.0	8.0	100.0
	Total	224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia.			Datos: obtenidos en el campo.		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Los datos muestran que en la práctica educativa del 59.4% de los participantes, los elementos cuantitativos (calificaciones numéricas y objetivas) son en gran medida tomados en cuenta para la evaluación de los estudiantes. El 32.6% considera que lo son en *suficiente* medida, mientras que el 8% declara que la evaluación cuantitativa es en regular escala relevante. Los rubros poco y nada, no recibieron menciones (ver tabla 8). Los elementos cuantitativos, según los datos, tienen mayor presencia entre los docentes de las áreas afines a las matemáticas, ingenierías, química y biología.

Tabla 9

La participación de los estudiantes en el diseño de los criterios de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	12	5.4	5.4	5.4
	Casi siempre	46	20.5	20.5	25.9
	A veces	90	40.2	40.2	66.1
	Casi nunca	43	19.2	19.2	85.3
	Nunca	33	14.7	14.7	100.0
Total		224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia.				Datos: obtenidos en el campo.	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Con relación a la frecuencia en la que los estudiantes forman parte del diseño de los criterios de evaluación del curso, los resultados son los siguientes: el 40% de los docentes afirma que *a veces*, el 20.5% que casi siempre, el 19.2% casi nunca, 14.7% nunca y 5.4% siempre (véase tabla 9). Los datos demuestran que los estudiantes, no en todos los casos participan del diseño de los criterios de evaluación. La tendencia es irregular y muestra poca uniformidad en esta práctica.

Tabla 10

Manera en la que se determina la evaluación de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Formativa	17	7.6	7.6	7.6
	Sumativa	63	28.1	28.1	35.7
	Formativa y Sumativa	144	64.3	64.3	100.0
	Total	224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia.			Datos: obtenidos en el campo.		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

En la pregunta: ¿Cuál de las siguientes opciones se acerca más a la manera en la que se determina la evaluación de sus estudiantes al final del curso? Los resultados muestran que el 64.3% de los docentes toma en cuenta las características formativas y sumativas, combinando valores numéricos y objetivos con las particularidades, valores y actitudes de los estudiantes. El 28.1% se inclina por emplear valores numéricos y objetivos para medir el desempeño de los estudiantes; solo el 7.6% toma únicamente en cuenta las características y particularidades de los alumnos, su contexto, los valores y actitudes mostrados en clase para evaluar a sus estudiantes (ver tabla 10).

Conclusiones

Según los resultados de esta investigación, se concluye que la evaluación formativa, que considera el rendimiento académico, las características de los estudiantes y su entorno, así como sus valores y actitudes, es la más utilizada por los profesores universitarios. La evaluación sumativa, en cambio, tiene un peso no determinante para la evaluación de los estudiantes,

principalmente en el campo de conocimiento correspondiente a las humanidades y las ciencias sociales.

Al iniciar el semestre o al introducir un nuevo tema, algunos docentes no llevan a cabo una evaluación diagnóstica; sin embargo, muchos educadores sí lo hacen, aunque no de forma habitual en la práctica educativa. Los docentes con menor experiencia realizan, en grado más bajo, la evaluación diagnóstica al inicio de un curso o en la introducción de un nuevo tema. En contraste con aquellos que cuentan más años de experiencia, estos últimos muestran mayor regularidad en el empleo de este tipo de evaluación. La experiencia docente impacta, de manera significativa, en el empleo de la evaluación diagnóstica.

La producción de los estudiantes (actividades de clase, tareas, proyectos, debates, ensayos, reflexiones, trabajos finales, entre otros) es el instrumento por medio del cual los docentes evalúan con mayor frecuencia a sus estudiantes. Los docentes, en su mayoría, consideran que aquel es el instrumento más efectivo a la hora de evaluar. Las rúbricas, a su vez, son el instrumento en el que los docentes se apoyan para evaluar el desempeño de los estudiantes en dicha producción.

Los exámenes, por su parte, son usados en menor medida. Este instrumento es, en grado mayor, empleado entre los docentes de las áreas de ingeniería, química, biología, economía, arquitectura, matemáticas, administración y contabilidad. La naturaleza de las carreras pertenecientes a esas áreas parece un factor que permite el uso de este instrumento de evaluación. Las carreras orientadas a las humanidades y ciencias sociales tienden a usar el examen en muy poca medida. Las listas de cotejo y la

guía de observación son instrumentos que, en general, son poco utilizados por los docentes universitarios.

Aunque los exámenes son los instrumentos que requieren menos tiempo y esfuerzo para su elaboración, no son el mecanismo más popular entre los docentes universitarios. La producción de los estudiantes y las rúbricas son los instrumentos que requieren de mayor tiempo y esfuerzo para su diseño e implementación; sin embargo, son los más utilizados por los docentes universitarios. La efectividad de dichas herramientas a la hora de evaluar es el factor principal para promover su uso.

Los elementos cualitativos (emociones, motivación, grado de interés en los contenidos, participaciones, valores, particularidades de los alumnos) son, en notable medida, tomados en cuenta para la evaluación de los estudiantes, principalmente en las áreas de humanidades y ciencias sociales. Para los docentes cuyo campo del conocimiento son las ciencias exactas, aquellos elementos son importantes, mas no determinantes; la evaluación cuantitativa, en este caso, tiene mayor peso.

Con el propósito de que el proceso de evaluación educativa adquiera legitimidad, los estudiantes deben ser llamados a enriquecer, con sus características, particularidades y necesidades académicas, este elemento formativo. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que la participación de los alumnos en el diseño de los criterios de evaluación del curso es irregular. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que la participación de los alumnos en el diseño de los criterios de evaluación del curso es irregular; no siempre los docentes los hacen partícipes en este ejercicio. Esto puede contribuir a que los estudiantes se perciban ajenos al proceso y lo consideren

un desafío o un obstáculo en su práctica educativa, y no una herramienta para la mejora de los aprendizajes. Los docentes se inclinan, en mayor medida, por conservar la autonomía en términos de evaluación educativa.

Los profesores universitarios suelen considerar tanto aspectos numéricos como cualitativos al evaluar a los estudiantes. Esto significa que combinan datos numéricos y objetivos con las características, valores y actitudes de los alumnos. Los docentes de las ciencias exactas se inclinan por la evaluación cuantitativa, tomando también en cuenta el aspecto cualitativo, sin que este último sea determinante.

Los docentes que cuentan con doctorado tienden a utilizar mayor variedad de instrumentos de evaluación. En gran medida, combinan la evaluación cuantitativa y cualitativa para diagnosticar a sus estudiantes. Esto es la evaluación cuantitativa y cualitativa para diagnosticar a sus estudiantes; en comparación con aquellos con nivel de maestría, quienes se inclinan por emplear solo la producción de los estudiantes y las rúbricas para este propósito. El grado de estudio es un factor que influye de manera significativa en la tendencia de evaluación de los docentes universitarios.

Referencias

- House, E. (2001). Evaluación, ética y poder. Ediciones Morata.
- Lenin, V. I. (1985). Obras completas (Tomo 34). Editorial Progreso.
- López, M. (1999). A la calidad por la evaluación. Editorial Escuela Española.

- Miralles, P., Molina, S., & Santiesteban, A. (2011). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Universidad de Murcia.
- Pérez-Juste, R. (2014). Evaluación de programas educativos. Editorial La Muralla.
- Rodríguez, N. (2001). La evaluación en el aula. Editorial Nobel.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Tyler, R. (1998). Principios básicos del currículo. Editorial Troquel.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2024). Tercer informe de actividades 2024. https://uanl.mx/utilerias/descargas/informe_uanl_2024.pdf
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2025). Misión y visión. <https://www.uanl.mx/mision-y-vision/>
- Zamora, V. (2022). La evaluación en educación preescolar: El dilema docente. *Transdisciplinar, Revista de Ciencias Sociales*, 1(2). <https://transdisciplinar.uanl.mx>

Nutrición crítica para un mundo en policrisis: reflexiones, desafíos y posibles caminos

Towards a critical nutrition for a world in polycrisis: reflections and possible avenues

Natalia Tumas

Laila Vivas

Resumen: La nutrición y la alimentación son fenómenos multidimensionales que trascienden el campo de la salud, vinculándose profundamente con dimensiones biológicas, ecológicas, sociales y políticas. Sin embargo, identificamos que tradicionalmente se la ha abordado de manera fragmentada. Argumentamos que superar ello requiere un compromiso con estrategias integradoras y críticas que promuevan la justicia social y ambiental. En este trabajo, analizamos y reflexionamos críticamente sobre la alimentación y nutrición como fenómenos complejos, proponiendo una nutrición crítica como marco integral para los múltiples e interconectados desafíos contemporáneos (polycrisis). El enfoque de la “nutrición crítica” está basado en la complejidad, promoviendo una mirada transdisciplinaria que conecta saberes diversos, incluyendo perspectivas socioecológicas y de género. Asimismo, identifica potenciales caminos para su implementación, incluyendo la soberanía alimentaria y los ecofeminismos. Una nutrición crítica propone un conocimiento emancipador y reflexivo, capaz de responder a la complejidad de los sistemas alimentarios y nutricionales en el Antropoceno.

Palabras clave: Nutrición, ecología, género, complejidad, transdisciplina.

Abstract: Nutrition and food are multidimensional phenomena that transcend the field of health, deeply intertwining with biological, ecological, social, and political dimensions. However, we identify that it has traditionally been addressed in a fragmented manner. We argue that overcoming this requires a commitment to integrative and critical strategies that promote social and environmental justice. In this work, we critically analyse and reflect on food and nutrition as complex phenomena, proposing a critical nutrition framework as an integral approach to the multiple and interconnected contemporary challenges (polycrisis). The "critical nutrition" approach is based on complexity, promoting a transdisciplinary perspective that connects diverse knowledge, including socio-ecological and gender perspectives. It also identifies potential pathways for its implementation, including food sovereignty and ecofeminism. Critical nutrition advocates for emancipatory and reflective knowledge, capable of addressing the complexity of food systems in the Anthropocene.

Key words: Nutrition, ecology, gender, complexity, transdisciplinarity.

Introducción

La nutrición es un componente esencial de la salud, que puede entenderse tanto como un determinante como un resultado de esta (Raiten et al., 2021). Está influida por factores internos y externos que van desde la biología humana hasta el entorno, abarcando no solo la selección, el consumo, la digestión y el metabolismo de los alimentos, sino también el contexto social y ambiental en el que vivimos (Agurs-Collins et al., 2024; Bremer et al., 2024). Por ello, la nutrición y la alimentación constituyen enlaces clave entre las dimensiones biológicas y sociales, entre los niveles individual y contextual y entre la salud humana y ambiental (Bremer et al., 2024; Agurs-Collins et al., 2024; Willet et al., 2019).

Dado que la nutrición y la salud están sujetas a factores sociales, culturales y ambientales, sus significados y enfoques han variado a lo largo del tiempo. En el caso de las visiones occidentales hegemónicas, antes de la Revolución Científica (siglos XV-XVII) predominaban las perspectivas hipocráticas y galénicas, que concebían la salud como el equilibrio de los humores corporales, en estrecha interacción con el entorno natural. En este marco, la alimentación ocupaba un papel central para preservar ese equilibrio y garantizar una vida saludable (Cannon, 2005).

Este enfoque comenzó a transformarse con la Revolución Científica y, más tarde, con la Ilustración (siglos XVII-XVIII), cuando emergió un enfoque fisiológico y anatómico (Conti Andrea, 2018). Este periodo estuvo marcado por el racionalismo cartesiano y el mecanicismo newtoniano, separando progresivamente el cuerpo humano de su contexto ecológico y social (Horkheimer y Adorno, 1992; Merchant, 1980).

La Revolución Industrial (siglos XVIII-XIX) reforzó este paradigma, al tiempo que introdujo la epidemiología moderna y una visión higienista enfocada en entornos urbanos (Kurtz et al., 2013; Lorimer, 2017). La nutrición se consolidó como disciplina científica a principios del siglo XIX, con una perspectiva cuantitativa centrada en nutrientes y energía (Corio Andújar y Arbonés Fincias, 2009; Cannon y Leitzmann, 2022; Fardet y Rock, 2018).

En el siglo XX y, especialmente, tras la Segunda Guerra Mundial, los avances tecnológicos y biomédicos favorecieron el desarrollo de nuevos tratamientos y técnicas diagnósticas, consolidando una visión mecanicista del cuerpo humano (Weisz, 2006). Mientras, la salud pública se expandió a nivel internacional con la creación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948, que amplió la definición de salud hacia el bienestar integral (OMS, 1946). Jean Trémolières (Francia, 1913-1976) fue clave a nivel europeo en el desarrollo de las ciencias de la nutrición tras la Segunda Guerra Mundial. Su enfoque cabal, que incluye aspectos biológicos, psicológicos y sociológicos, sigue siendo una referencia fundamental para nutricionistas, sociólogos y demás expertos en alimentación y nutrición (Depecker y Lhuissier, 2015).

Entre los años 60 y 90, aunque se incorporaron modelos multicausales que consideraban la interacción con la naturaleza, la nutrición se inclinó más hacia lógicas biomédicas y comerciales. La agroindustria y la industria farmacéutica promovieron la idea de “nutrientes funcionales” y la genómica reforzó una mirada reduccionista centrada en predisposiciones genéticas, mientras que el neoliberalismo mercantilizó la salud, enfatizando la responsabilidad individual y el consumo como

caminos hacia el bienestar (Biehl y Petryna, 2013; Cash-Gibson et al., 2020; Choi y Friso, 2010; Fardet y Rock, 2018; Jha et al., 2021).

Ya en el siglo XXI, la emergencia climática, las crisis ecosociales y las pandemias han impulsado el desarrollo y la revalorización de marcos como *One Health*, Salud Planetaria, *EcoHealth* y los determinantes ecosociales de la salud. Estos sitúan a esta en la intersección entre lo social, ecológico y biológico (Borowy y Aillon, 2017; Davis y Sharp, 2020; Mallee, 2017; Nading, 2013). No obstante, persiste la hegemonía del prisma biomédico y el dualismo sociedad/naturaleza que limita la comprensión integral de la nutrición.

Frente a estas tensiones, resulta imprescindible repensar la nutrición desde una perspectiva crítica, que reconozca su complejidad y sus dimensiones biológicas, socioeconómicas, ecológicas y políticas. Este trabajo propone avanzar hacia una nutrición crítica, capaz de abordar los múltiples y entrelazados desafíos contemporáneos (policrisis) (Morin y Kern, 1996), superando los enfoques fragmentados y reduccionistas. Para ello, planteamos los siguientes interrogantes: *¿Por qué es necesario entender la nutrición como un fenómeno complejo? ¿Por qué es necesario integrar una perspectiva socioecológica? ¿Por qué es necesaria incorporar una perspectiva social y de género?* Estos interrogantes no pretenden hallar todas las respuestas, sino estimular un posicionamiento crítico y nuevas miradas. Asimismo, partimos de nuestra experiencia como nutricionistas, habiendo identificado en nuestras vivencias estudiantiles y profesionales en distintos contextos (Argentina y España) lagunas significativas en el abordaje de la nutrición como fenómeno complejo, atravesado por inequidades socioeconómicas

y de género, así como por crisis ecosociales.¹ *¿Cómo cambiaría la formación en nutrición si también compartiese un vínculo estrecho con facultades de sociología, ciencias ambientales, agronomía o política?*

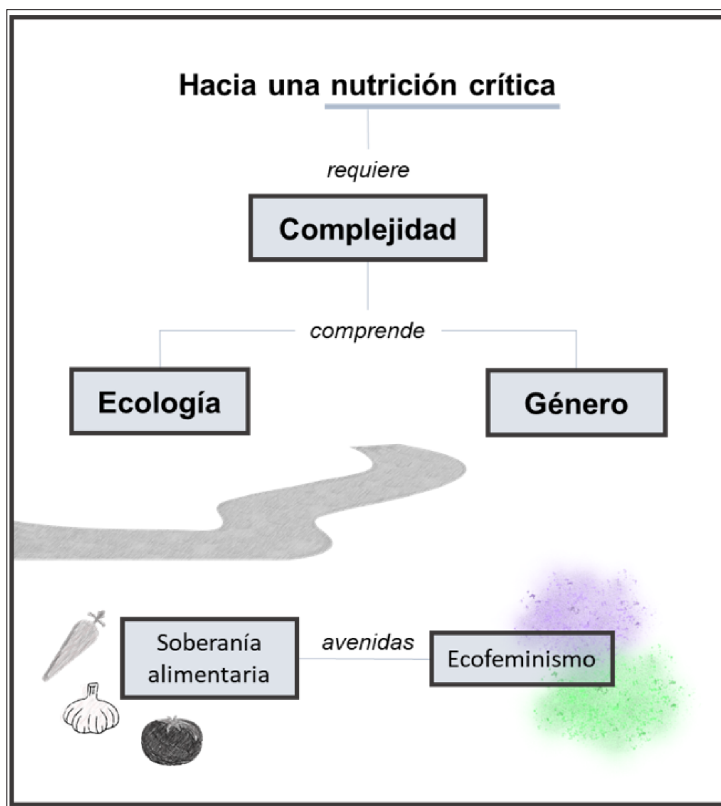
Planteamos un problema situado en las fronteras entre disciplinas y espacios de pensamiento y acción, buscando trascender los silos tradicionales. Partimos de un enfoque relacional (Andrade Salazar, 2023) entre la nutrición (proceso interno biológico que implica cómo el cuerpo utiliza los nutrientes) y la alimentación (proceso externo sociocultural que abarca qué y cómo comemos) (Corio Andújar y Arbonés Fincias, 2009), incorporando también condicionantes ecosociales, sistémicos y políticos. Consideramos que la nutrición y la alimentación son campos estratégicos para promover una apertura relacional, dada su intersticialidad con otras ciencias y saberes diversos, como la sociología, la medicina o la ecología, entre otros. Esta perspectiva permite expandir su significado y utilidad en contextos marcados por el cambio, la crisis y el caos, invitando a repensar sus fundamentos desde una posición más amplia, ética y crítica.

El artículo se estructura de la siguiente manera: primero, exploramos la idea de “complejidad” aplicada a la nutrición. Luego, desarrollamos dos ejes transversales que consideramos fundamentales para una nutrición crítica: la perspectiva socioecológica y la perspectiva social y de género. Finalmente, en la conclusión sintetizamos estos pilares y compartimos algunas reflexiones sobre posibles estrategias para su implementación y fortalecimiento.

1 A modo de ejemplo, simbólicamente, el Grado de Nutrición Humana y Dietética en la Universidad de Barcelona (España) está inscrito en la Facultad de Farmacia (Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), enfatizando su enfoque biomédico y alejándose de la nutrición como fenómeno complejo atravesado por dinámicas de poder y relaciones ecológicas.

Figura 1

Esquema conceptual de los ejes abordados y sus interconexiones en la construcción de una nutrición crítica



Nota: Elaboración propia

¿Por qué es necesario entender la nutrición como un fenómeno complejo?

La alimentación y la nutrición son tanto fenómenos biológicos como expresiones socioculturales, ya que las decisiones alimentarias de las personas comensales están influenciadas por el contexto ecológico y sociocultural, económico y político en el

que viven (Aguirre, 2017). Por ello, deben ser entendidas como procesos multidimensionales, entrelazados con aspectos sociales, culturales, económicos y ecológicos (Filho *et al.*, 2022).

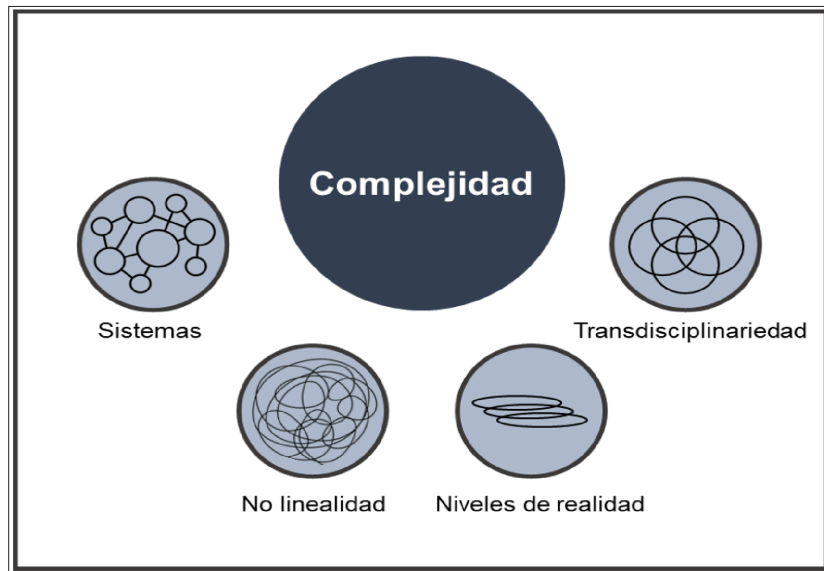
Sin embargo, la alimentación y la nutrición tradicionalmente han sido abordadas de manera compartimentalizada y reduccionista. A modo de ejemplo, Patricia Aguirre (2017) identifica tres reduccionismos que distorsionan el componente social de la alimentación. La reducción naturalista (limitar el acto alimentario a su dimensión biológica, tratándolo como un mero resultado del metabolismo humano o de la composición química de los alimentos). El reduccionismo ahistórico (concebir la alimentación como algo invariable, sin reconocer su historia y evolución). Finalmente, *reducción naturalista* (limitar el acto alimentario a su dimensión biológica, tratándolo como un mero resultado del metabolismo humano o de la composición química de los alimentos). El reduccionismo ahistórico (concebir la alimentación como algo invariable, sin reconocer su historia y evolución). Y *reduccionismo ahistórico* (concebir la alimentación como algo invariable, sin reconocer su historia y evolución) y la *reducción individualista* (asumir que las elecciones alimentarias son libres y reflejan únicamente el deseo por parte de los individuos, desconociendo la influencia del grupo social y de las condiciones de acceso). Estos reduccionismos, sumados a la fragmentación disciplinaria, impiden un enfoque integral, imprescindible para abordar los desafíos contemporáneos.

Una vía clave para superar estas fragmentaciones es el paradigma de la complejidad, que facilita la comprensión del comportamiento de sistemas y agentes diversos —desde

bacterias y células hasta sociedades y ecosistemas— (Chu, 2003; Churruca *et al.*, 2019). Un problema complejo puede considerarse como un sistema compuesto por totalidades parciales con múltiples relaciones (Almeida-Filho, 2006). No se explica con modelos lineales, pues implica comportamientos contingentes y emergentes difíciles de predecir (Byrne, 2002; Churruca *et al.*, 2019). Además, abarca distintos niveles de la realidad interconectados (individual, comunitario, ecosistémico) y requiere abordajes transdisciplinarios (Almeida-Filho, 2006; Edmonds, 1996; Max-Neef, 2005; Morin, 2008; Tumas, 2018).

Figura 2

Representación gráfica de las dimensiones analíticas
de la complejidad



Nota: Elaboración propia en base a la propuesta de Naomar Almeida-Filho (2006).

La transdisciplinariedad no solo ayuda a unir distintas disciplinas, sino que también promueve el intercambio entre diferentes teorías, métodos, formas de aprender y conocimientos no académicos, superando la división tradicional de un conocimiento fragmentado. Implica también cuestionar jerarquías epistémicas, como la primacía biomédica, e integrar otras categorías de manera crítica y equitativa. De esta manera, se amplía la comprensión de los problemas en nutrición e identifican nuevas problemáticas (Elixhauser et al., 2024; Max-Neef, 2005). La Figura 2 muestra una representación gráfica de estas dimensiones analíticas de la complejidad

Siguiendo estas premisas, en la nutrición y la alimentación la complejidad puede identificarse de varias maneras. Primero, como uno o varios *sistemas*, donde cada elemento (nutrientes, microorganismos, cultura, determinantes sociales y políticos) interactúa dinámicamente. Segundo, la nutrición y la alimentación no pueden ser entendidas a través de modelos *lineales*; por ejemplo, estudios recientes muestran que la relación de las dietas con la salud y el medioambiente presenta tendencias no lineales, emergentes y difíciles de predecir (He et al., 2024). En tercer lugar, las decisiones sobre comida están afectadas por procesos que incluyen interacciones en diferentes niveles, desde el individuo hasta las poblaciones y el entorno global. Por último, los fenómenos alimentario-nutricionales comprenden diversas disciplinas (García Arnais, 2000).

De manera más reciente, Rod et al. (2023) han propuesto un marco para conceptualizar los sistemas complejos a partir de tres dimensiones fundamentales: patrones, mecanismos y dinámicas. Estas dimensiones integran siete características: emergencia,

interacciones, no linealidad, interferencias, retroalimentación, adaptación y evolución. Tomando este marco como referencia, un ejemplo destacado en nutrición es el eje intestino-cerebro, que señala la comunicación neurohumoral entre el sistema digestivo y el sistema nervioso central. En él, la microbiota intestinal —el conjunto de microorganismos en el intestino— opera como un influyente modulador neuroendocrino, con efectos en condiciones psicológicas como la ansiedad y la depresión (Mayer et al., 2014). Estos efectos surgen de interacciones entre la dieta y la microbiota, influenciada a su vez por determinantes estructurales como la precariedad económica o el impacto cultural y publicitario de la agroindustria. Esta interconexión social y biológica da lugar a procesos emergentes en el eje intestino-cerebro que reflejan una no linealidad inherente. Por ejemplo, pequeñas variaciones en la dieta pueden generar efectos amplificados en la salud mental. Además, factores externos, como el estrés o el uso de antibióticos, actúan como interferencias que alteran la microbiota intestinal, afectando la comunicación con el cerebro y modulando el estado emocional. La comunicación entre el intestino y el cerebro también opera a través de ciclos de retroalimentación: una microbiota desequilibrada influye negativamente en el estado de ánimo, lo que puede llevar a elecciones alimentarias menos saludables, perpetuando un ciclo de disfunción. Al mismo tiempo, la microbiota demuestra una notable capacidad de adaptación. Los cambios en la dieta, como la inclusión de alimentos ricos en fibra, pueden remodelar su composición y mejorar su función neuroendocrina. Este es un proceso dinámico y evolutivo, marcado por las condiciones socioeconómicas, la alimentación y la microbiota, con implicaciones en la salud mental. Entender

el eje intestino-cerebro bajo el paradigma de la complejidad subraya la importancia de abordajes integrales que consideren las múltiples dimensiones y factores que moldean la relación entre dieta, microbiota y salud mental.

Aunque es creciente el consenso sobre la importancia de abordar la complejidad en el campo de la salud y de la nutrición y alimentación, los ejemplos concretos de esta perspectiva siguen siendo escasos en la práctica (Carey *et al.*, 2015; Fardet y Rock, 2018; Pescud *et al.*, 2023). Esta laguna adquiere particular significado en un contexto global atravesado por crisis interconectadas, tales como la coexistencia de crisis ecosociales (calentamiento global, desigualdades sociales) y nutricionales (desnutrición y pandemia de obesidad) (Swinburn *et al.*, 2019; Fardet y Rock, 2018; Linseisen *et al.*, 2022).

Reconocer la complejidad del fenómeno alimentario-nutricional exige visibilizar sus intersecciones con otros sistemas. Como plantea Morin (2003): *“Necesitamos concebir la insustentable complejidad del mundo en el sentido de que es preciso considerar en un solo tiempo la unidad y la diversidad de los procesos planetarios, sus complementariedades al mismo tiempo que sus antagonismos”*. En este sentido, proponemos que la nutrición se entienda desde lo micro hasta lo macro y viceversa, atendiendo a las complejas articulaciones y tensiones entre disciplinas, dimensiones, elementos y procesos.

¿Por qué es necesario integrar una perspectiva socioecológica en la nutrición?

La nutrición humana es irreductible al ser humano como ente aislado. Nuestros cuerpos y metabolismos forman parte de

la “trama relacional de la vida” (Capra, 2006), una red donde convergen lo biológico, lo material-ecológico y lo sociocultural y económico. Somos el resultado de interacciones tanto internas como externas: procesos que ocurren en los suelos, el agua, el aire, las prácticas agrícolas y nuestros cuerpos (Bookchin, 2022). Estas conexiones destacan nuestras dependencias ecológicas (eco-dependencias), situándonos en una posición de vulnerabilidad y conexión con el entorno (Bhuvaneswari, 2018; Herrero Cabrejas, 2017; Mies y Shiva, 2014).

A nivel biológico, el cuerpo humano es un ecosistema multiespecie. Alberga microorganismos esenciales para funciones fisiológicas y anatómicas; la microbiota intestinal, ya mencionada, interviene en procesos que van desde lo digestivo hasta lo inmune. Se estima que las células no humanas superan en número a las humanas (aunque no en masa) (Sender *et al.*, 2016). Estas comunidades bacterianas y fúngicas nos convierten en seres multiespecie (Haraway, 2019) u “holobiontes”: cuerpos que conviven simbióticamente con otros organismos (Margulis y Fester, 1991; Meyer-Abich, 1943). En términos de nutrición, esta visión pluralista amplía nuestra comprensión al conectar la nutrición con lo que nos atraviesa (*medio*) y rodea (*ambiente*).

A nivel material-ecológico, la nutrición no se limita a la transformación de los nutrientes en componentes bioquímicos y energía. La nutrición, como parte de un sistema abierto, depende de los contextos ecológicos y energéticos que hacen posible la producción de alimentos (Madison, 1997; Odum, 1953). Además, ha acelerado la producción de alimentos fósiles, que requieren cuantiosas cantidades de combustibles fósiles para su elaboración y transporte. Además, así como de factores

epigenéticos que influyen en la salud. La crisis ecosocial ha intensificado la presencia de sustancias químicas derivadas de procesos industriales (Benach y Muntané, 2024; Hendlin, 2021). Además, ha acelerado la producción de alimentos fósiles, que requieren cuantiosas cantidades de combustibles fósiles para su elaboración y transporte. Además, ha acelerado la producción de *alimentos fósiles* (que requieren cuantiosas cantidades de combustibles fósiles para su elaboración y transporte) y ha alterado los sistemas climáticos, afectando a las cosechas y variedades.

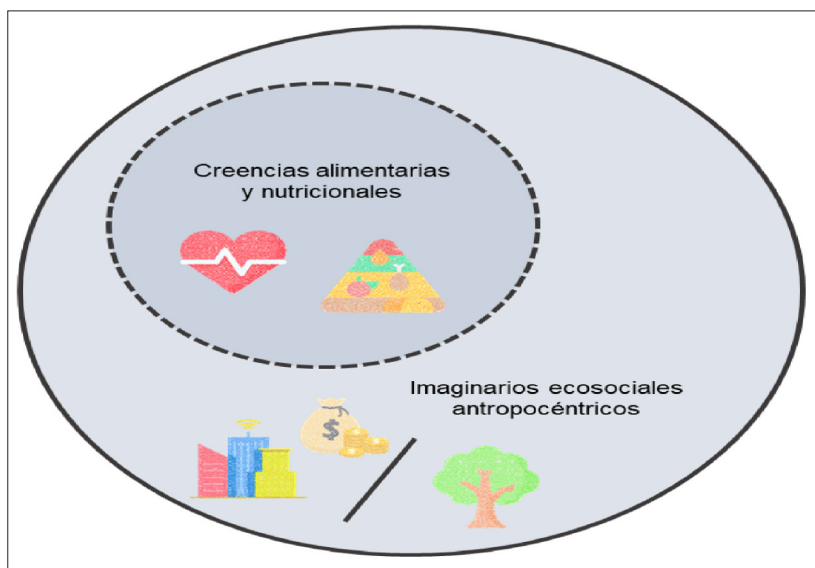
Un ejemplo es los disruptores endocrinos, compuestos presentes en plásticos, pesticidas, cosméticos y otros productos industriales que pueden interferir con el sistema hormonal. Estos alteran procesos fisiológicos clave, como la producción de hormonas sexuales, y aumentan el riesgo de desarrollar ciertas enfermedades no transmisibles, como algunos tipos de cáncer (Corbett *et al.*, 2022; Melough *et al.*, 2022). Al modificar funciones corporales, también transforman la forma en que los alimentos interactúan con nuestro organismo. Sin embargo, algunas dietas pueden desempeñar un papel protector, ya sea mitigando los efectos negativos de los disruptores o reduciendo la exposición a ellos. A nivel comunitario y en políticas públicas, priorizar productos agroecológicos u orgánicos, libres de contaminantes, es una de las estrategias más reconocidas (Corbett *et al.*, 2022; Melough *et al.*, 2022).

A nivel sociocultural y económico, es necesario reflexionar de forma integrada sobre nuestras creencias alimentarias, la industria alimentaria y el sistema capitalista, considerando sus efectos ecosociales. Según Schnel (2014), las

creencias alimentarias son premisas que configuran convicciones personales y sociales, influyendo directamente en la conducta alimentaria. “Las creencias se organizan y forman un sistema donde se apoya el pensamiento, las experiencias y las expectativas, por lo cual son la base de la planificación y la conducta e intervienen en la alimentación” (p. 91). Estas creencias no existen de manera aislada, sino que se inscriben en imaginarios ecosociales más amplios que moldean la relación entre alimentación, salud y entorno (Castoriadis, 1998).

Figura 3

Relación entre las creencias alimentarias y los imaginarios ecosociales antropocéntricos



Nota: Elaboración propia

En la actualidad, muchas creencias sobre dietas “saludables” o “adecuadas” reproducen imaginarios antropocéntricos, que sitúan la naturaleza como un recurso al servicio de las supuestas

necesidades humanas (Biehl y Petryna, 2013; Herrero, 2011; Latour, 1993). En este marco, la alimentación se concibe de manera fragmentada, reducida al bienestar humano, sin reconocer las interdependencias entre los cuerpos y los ecosistemas. Las dinámicas de producción alimentaria se separan de procesos reproductivos como la regeneración del suelo (erosionado por pesticidas y monocultivos) o la reproducción social (la cocina, por ejemplo, se mercantiliza con fenómenos como el “delivery”) (D’Allens, 2025).

Estas creencias e imaginarios dominantes priorizan el valor nutricional en términos estrictamente fisiológicos, desconectándolo de impactos ecológicos y sociales. Así, un alimento promovido como “saludable” puede ser, a la vez, extractivista (provocando estrés hídrico, deforestación, acaparamiento de tierras o grandes emisiones por transporte) y contribuir a las polícrisis.

Herrero (2022) describe “ausencias” modernas — como gravedad, miedo, límites físicos, vínculos, memoria y responsabilidad— que, al diluirse, erosionan la convivencia socioecológica. Por ejemplo, el desarraigo respecto a la tierra (*ausencia de gravedad*) fomenta negligencias como la contaminación y el extractivismo. En nutrición, la desconexión entre el efecto fisiológico e impactos socioambientales distorsiona el sentido mismo de “nutrición” y, como advierte Holt (2017), permite que “*el capitalismo nos entre por la boca*”, ocultando las consecuencias ecosociales de lo que se come.

Estas creencias no son neutrales: están moldeadas por la cultura dominante, la industria agroalimentaria y otros centros de poder capitalistas. Desde las multinacionales hasta los grandes

supermercados y cadenas de restauración, el sistema hegemónico de producción-consumo responde a intereses económicos que determinan qué y cómo comemos. La publicidad, los sistemas de información, el comercio y la abundancia inducen necesidades y creencias, al tiempo que despolitizan la alimentación. Este poder refuerza la visión antropocéntrica propia del capitalismo, subordinando interdependencias ecosociales a la rentabilidad y promoviendo modos de vida acelerados y extractivos, transformando la relación entre el cuerpo y el entorno (Krieger, 2001; Kurtz et al., 2013; Foucault, 1979).

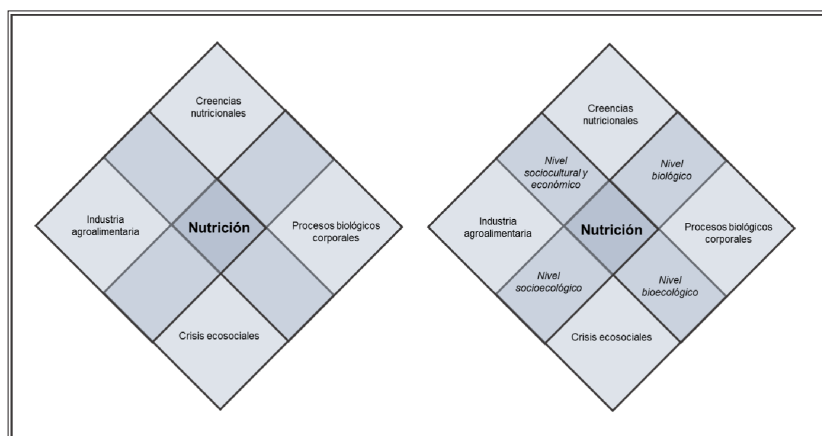
En la esfera productiva, la lógica mercantilista de la industria agroalimentaria —orientada a maximizar beneficios— se articula a través de grandes conglomerados multinacionales que especulan con la tierra, fomentan monocultivos y practican agricultura intensiva (Bonanno, 2003; Gutiérrez Vilchis y Karam Calderón, 2024). Esta lógica tiene consecuencias devastadoras tanto para la Tierra como para las comunidades, como demuestra la creciente degradación de los suelos, la pérdida de biodiversidad (incluida la agrícola) y la contribución al cambio climático. En España, la huella de carbono alimentaria se multiplicó por 3,9 entre 1960 y 2010, y las emisiones de la producción vegetal se quintuplicaron en el último siglo (Aguilera *et al.*, 2000). Además, la agroindustria genera profundas desigualdades sociales: concentra tierras, explota laboralmente y mantiene el hambre y la desnutrición en un contexto de abundancia (Patel, 2012; Shiva, 2016; Soler y Fernández, 2015).

Superar estas desconexiones y desigualdades requiere abandonar la visión dualista y antropocéntrica que separa cuerpos y entornos, economía y ecología, lo vivo y lo no vivo. Igual que

otras dicotomías modernas (razón/emoción, cultura/naturaleza o salud/enfermedad), la división nutrición/ecología es artificial y limita la comprensión de los procesos interdependientes que sostienen la vida.

Figura 4

Nutrición y su entrelazado socioecológico



Nota: Elaboración propia.

En este sentido, la pregunta central es: *¿por qué se debe adoptar una comprensión socioecológica de la nutrición?* Una representación gráfica con los entrelazados socioecológicos de la nutrición (y posibles respuestas a esta pregunta) se presenta en la Figura 4. Esta perspectiva entiende la nutrición no solamente como la transformación de nutrientes en el cuerpo, sino como parte de un metabolismo más amplio. Una visión menos antropocéntrica y más relacional inclina la nutrición hacia lógicas ecologistas, desjerarquizando lo humano frente a lo no humano (Bookchin, 2022); evitando el deterioro y la simplificación biológica que caracterizan la crisis civilizatoria y planetaria sin precedentes.

Una nutrición crítica y ecológicamente sustentable debe adoptar una orientación sistémica que contemple los impactos de las elecciones alimentarias en consonancia con los límites planetarios y las necesidades de justicia ambiental, revisando profundamente sus principios, escalas de análisis y planteamientos. Debe dirigirse hacia una ética terrestre, que expanda su alcance para abarcar otros organismos y ecosistemas (Leopold, 1949).

¿Por qué es necesario incorporar una perspectiva social y de género en la nutrición?

El género constituye un factor que influye de manera diferenciada en las oportunidades económicas de las personas, en el acceso a los alimentos, en su distribución dentro del hogar y en las responsabilidades vinculadas a la alimentación. Así, en el campo de la alimentación y la nutrición se observan numerosas disparidades de género, presentes tanto en las esferas públicas como privadas de la organización social (Villagómez, 2018). Tradicionalmente, a los hombres se les ha asignado un “rol productivo” y a las mujeres un “rol reproductivo” (Ferguson, 2013). En la práctica, esto se manifiesta en que, dentro de las familias, los hombres suelen encargarse de garantizar el acceso a los alimentos (ya sea en especies o mediante la provisión de dinero para comprarlos), mientras que las mujeres asumen la preparación, el servido y otras tareas asociadas a la alimentación cotidiana.

Estas dinámicas se intersectan con inequidades sociales. Son las mujeres de menor posición social quienes dedican mayor tiempo al trabajo doméstico relacionado con la alimentación, tanto en sus propios hogares como en el mercado laboral, donde hacen trabajo doméstico remunerado en hogares de

terceros (Bartolomé et al., 2022). Por otra parte, la mayoría de las personas que trabajan en el ámbito de la alimentación y nutrición son mujeres, ya sea como cocineras, nutricionistas o profesiones afines. A pesar de ser mayoría en el sector, las figuras más reconocidas en el ámbito de la nutrición suelen ser hombres, reflejando un desequilibrio en el reconocimiento y la visibilidad de las contribuciones de mujeres.

Las considerables brechas de género en la distribución de la (mal)nutrición constituyen otro signo de inequidad de género en el ámbito alimentario y nutricional (Kanter y Caballero, 2012). A escala global, se han descrito diferencias sustanciales en la dinámica de la doble carga de malnutrición y sus componentes. En los últimos 30 años, la proporción de países que muestran un aumento en la prevalencia combinada de malnutrición por déficit y exceso en adultos es mayor en mujeres (80%) que en hombres (70%). Esto es en comparación con la de los países que muestran una disminución (6% para mujeres y 9% para hombres) (NCD-RisC, 2024).

Las normas y roles de género influyen los patrones de alimentación y el estado nutricional (Masella y Malorni, 2017; Kanter y Caballero, 2012). En contextos de pobreza, las mujeres suelen ser las más desfavorecidas en la distribución de alimentos, accediendo con mayor frecuencia a las denominadas “sobras” de baja calidad nutricional y alto contenido calórico (Villagómez, 2018). En tanto, las mujeres de mayor posición social enfrentan numerosas presiones para alinearse a un ideal corporal hegemónico y delgado (Costa-Font, 2020). Otros estudios muestran que, en los estratos sociales medios y altos, las mujeres adhieren en mayor medida que los varones a hábitos

alimentarios saludables (Masella y Malorni, 2017; Bärebring *et al.*, 2020) y a una alimentación más sostenible, como la basada en plantas (De Backer *et al.*, 2020).

Cabe destacar que la mayoría de los estudios de género en el campo de la alimentación y la nutrición tienen un enfoque binario, considerando únicamente a hombres y mujeres cis. Las trayectorias de vida de las personas transgénero y no binarias afectan directa o indirectamente las relaciones entre cuerpo, alimentación y nutrición, desafiando las recomendaciones construidas desde el sistema binario de género. Esto subraya la necesidad de una comprensión más amplia que contemple la diversidad de experiencias de género, superando los enfoques tradicionales limitados (Gomes *et al.*, 2021; Linsenmeyer *et al.*, 2020).

Las normas y roles de género determinan la distribución de alimentos dentro del hogar, el acceso a recursos económicos y las responsabilidades de producción y preparación de alimentos, generando significativas inequidades. Estas inequidades se intersectan con otros determinantes sociales —como la etnia, la clase social y el lugar de residencia—, complejizando la matriz de inequidades en el campo alimentario-nutricional (Fivian *et al.*, 2024). Así, integrar una perspectiva social y de género en nutrición es esencial para comprender y abordar las sinérgicas inequidades que afectan el acceso a los alimentos, las prácticas alimentarias y el estado nutricional.

Posibilidades y avenidas hacia una nutrición crítica

En este artículo hemos señalado la importancia de ampliar la perspectiva sobre la nutrición y la alimentación, fomentando

un paradigma de la complejidad que incorpora como elementos clave las perspectivas ecológica, social y de género. Enmarcamos esta propuesta en lo que denominamos una nutrición crítica: un enfoque que analiza de manera crítica y situada los procesos alimentario-nutricionales, para enfrentar los desafíos de un *mundo en policrisis* (Morin y Kern, 1996).

Desde una visión estructural y sistémica, la nutrición se inserta en estructuras marcadas por densas relaciones de poder e intereses hegemónicos. El neoliberalismo —con su dominación mercantil y empresarial, el estilo de vida individualista y la alienación de la naturaleza— limita las posibilidades de alcanzar una nutrición óptima. En sentido inverso, la dimensión relacional de la nutrición une lo micro y lo macro y brinda mayor comprensión sobre los seres vivos y sus contextos. Esto une lo micro y lo macro y que brinda mayor comprensión sobre los seres vivos y sus contextos, ofrece herramientas para desmontar mitos neoliberales como la simplificación de la vida o la falsa predictibilidad de todos los procesos bióticos y sociales.

Hemos señalado que la fragmentación disciplinar en nutrición (tanto dentro de la disciplina como en su diálogo con otros saberes) es contraproducente. El conocimiento se ve atrapado en segmentaciones y estandarizaciones nocivas, con ciencias que no se comunican entre sí y que se investigan bajo criterios homogéneos y reduccionistas (Garcés, 2020). La nutrición se reduce muchas veces a un enfoque biomédico que ignora su naturaleza compleja, atravesada por factores biológicos, ecológicos, socioculturales, económicos y políticos.

En sintonía con lo anterior, **identificamos la necesidad de ampliar los límites del campo de la nutrición**, superando el

análisis fragmentado y basado en factores aislados. Reconocemos la urgente necesidad de fomentar conexiones que cohesionen saberes y prácticas. Esto implica entrelazar “hilos” que tejan una trama enriquecida por la complejidad, la transdisciplinariedad, la perspectiva ecológica y la atención a las inequidades sociales y de género. En este sentido, reconocemos el potencial integrador y crítico que revisten la soberanía alimentaria y el ecofeminismo como “avenidas” estratégicas en nutrición (Cuadros 1 y 2).

Tabla 1

Potencialidades de la soberanía alimentaria como avenida
para una nutrición crítica

El concepto de **soberanía alimentaria** surgió en 1996, impulsado por el movimiento campesino global La Vía Campesina, como alternativa al enfoque hegemónico de seguridad alimentaria (Beuchelt y Virchow, 2012; Rey et al., 2021). Según la FAO (1996), la seguridad alimentaria existe cuando todas las personas, en todo momento, tienen acceso físico y económico a alimentos suficientes, seguros y nutritivos, que respondan a sus necesidades y preferencias, permitiéndoles llevar una vida activa y sana. En los últimos años, ha cobrado relevancia el componente de sostenibilidad, reconociendo que la producción y el consumo de alimentos no deben comprometer la disponibilidad y el acceso para las generaciones presentes y futuras (Berry et al., 2015). Desde esta óptica, sólo los sistemas alimentarios que integran la sostenibilidad pueden considerarse verdaderamente seguros (Lang y Barling, 2012; Rey et al., 2021).

Sin embargo, este enfoque ha sido cuestionado por centrarse en la producción y la escalabilidad agrícola, sin abordar con suficiente profundidad las problemáticas del modelo industrial y neoliberal, ni las transformaciones estructurales necesarias para garantizar justicia global (Gutiérrez Escobar, 2019). La soberanía alimentaria plantea el derecho de los pueblos a decidir sus propias políticas y sistemas alimentarios, priorizando la producción agroecológica, el acceso a la tierra y el respeto a la diversidad cultural. Busca reconectar la tierra, las personas y la alimentación bajo principios de justicia social y ambiental. En este sentido, constituye una herramienta estratégica para la nutrición crítica, pues desplaza el foco de la salud individual hacia un marco más amplio de derechos, equidad y sostenibilidad (Collart et al., 2014; Declaración de Nyéléni, 2007; La Vía Campesina, 2003).

Una de las bases de la soberanía alimentaria es la promoción de la diversidad agrícola. Históricamente, los seres humanos hemos cultivado hasta 6000 especies diferentes (FAO, 2019), pero la agricultura industrial ha reducido drásticamente esta diversidad, imponiendo monocultivos y favoreciendo un número muy limitado de especies. Entre 1900 y 2000, este proceso provocó la pérdida del 75% de la diversidad genética cultivada (FAO, 2010), creando un sistema alimentario homogéneo y, por tanto, vulnerable. Desde la perspectiva de la nutrición, la diversidad en la dieta es clave para una buena salud. Pero ¿cómo garantizar la diversidad nutricional sin una correspondiente diversidad agrícola? Esta interrelación es esencial y muestra cómo la soberanía alimentaria abre caminos para vincular la salud de las personas con la salud de los ecosistemas.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2

Potencialidades del ecofeminismo como avenida para una nutrición crítica

Cuadro 2. Potencialidades del ecofeminismo como avenida para una nutrición crítica

El ecofeminismo es un movimiento político e intelectual que combina el feminismo y el ecologismo, sosteniendo que la opresión de las mujeres, de los animales y del medio ambiente están interconectadas y son resultado de sistemas patriarcales, coloniales y capitalistas. Así, el ecofeminismo visibiliza estas interrelaciones y también ofrece un marco para analizarlas y enfrentar las intersecciones de opresión. Aboga por un cambio en los valores hacia el cuidado y la cooperación, reorientando las lógicas productivas en función de las necesidades reproductivas, buscando beneficiar tanto a los humanos como a otras especies y al medio ambiente (Buckingham, 2015; Svampa, 2021). De este modo, se configura como un valioso espacio de confluencia y articulación, con un gran potencial para conectar las distintas piezas que habitualmente se abordan como problemas aislados.

En este marco, una noción clave que permite articular de forma concreta la relación entre nutrición, género y ecología es el concepto ecofeminista de cuerpo-territorio. Este concepto, con fuerte presencia en el Sur Global y particularmente en América Latina (Iconoclastas, 2021; Svampa, 2021), conecta la defensa de los cuerpos (especialmente de mujeres y comunidades indígenas) con la defensa de los territorios, ambos atravesados por procesos de explotación y colonialismo. En la región, el territorio se interpreta frecuentemente en estrecha relación con los movimientos sociales, como parte constitutiva de las identidades colectivas y como herramienta fundamental de lucha y transformación social (Haesbaert, 2020).

Esta mirada subraya que la forma en que alimentamos nuestros cuerpos está unida a la forma en la que cuidamos o, contrariamente, dañamos nuestros territorios. Para avanzar hacia una nutrición crítica es esencial visibilizar este vínculo y el ecofeminismo se presenta como uno de los principales puentes para lograrlo.

Nota: Elaboración propia.

En línea con lo anterior, proponemos una serie de estrategias, sin ánimo de exhaustividad, que consideramos fundamentales para fomentar esta integración:

- Incorporar transversalmente las perspectivas ecológicas, social y de género en los espacios de formación en nutrición en grado y posgrado, así como también en la investigación y práctica clínica en nutrición.
- Promover la incorporación de perspectivas o enfoques integradores en la investigación en nutrición (especialmente el de la complejidad, el del ciclo de vida, enfoque interseccional, enfoque transdisciplinario, enfoque sindémico, enfoque sistémico, enfoque multinivel, entre otros).
- Fomentar la implementación de cátedras de soberanía alimentaria en las universidades, que tengan perspectiva ecofeminista y que permitan asociar el conocimiento nutricional con la producción de alimentos y su acceso, con una significativa vinculación con la sociedad. La Red de Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria y colectivos afines (Red CALISAS), en Argentina, es un ejemplo de ello.
- Impulsar talleres y programas de sensibilización con participación ciudadana, fomentando la conciencia sobre el

origen de los alimentos y promoviendo hábitos alimentarios justos y sostenibles (justicia social y ecológica en el plato).

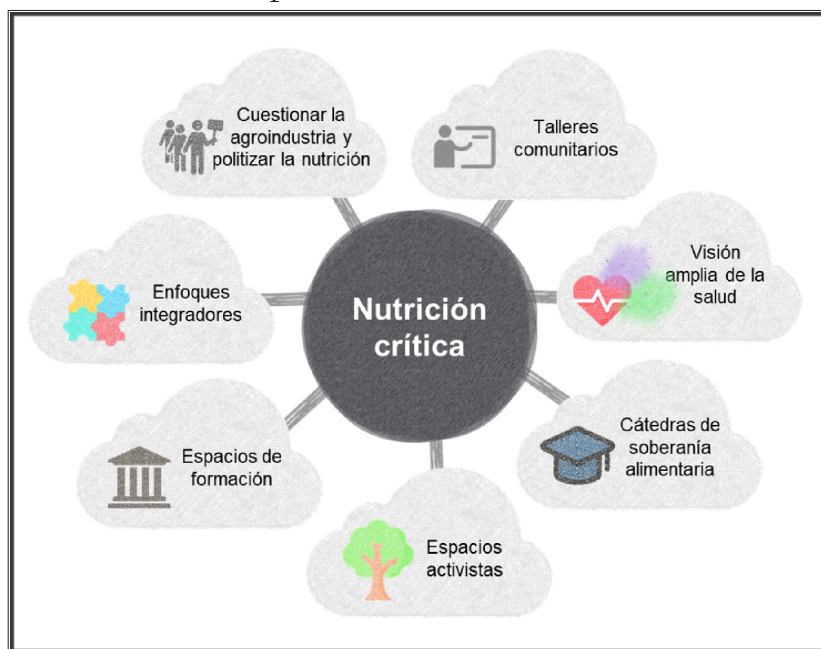
- Cuestionar la producción e industrialización alimentaria y la hegemonía de las multinacionales en espacios de formación y acción en nutrición para repensar y rediseñar sistemas alimentarios más equitativos y sostenibles. Indagar en la influencia de las multinacionales en las creencias alimentarias, incluyendo la politización de los procesos de producción de alimentos en clave ecosocial.
- Cuestionar también la desigual distribución y acceso a los alimentos, visibilizando cómo los sistemas económicos y políticos perpetúan disparidades que afectan a los grupos sociales más desfavorecidos.
- Fomentar espacios de activismo en defensa de la tierra y su acceso, como punto de partida fundamental de la nutrición.
- Integrar la nutrición con la salud mental y otras áreas de la salud, tanto en espacios de formación como en investigación y atención de la salud.
- Abordar la (mal)nutrición en su conjunto, superando la separación entre malnutrición déficit y exceso, e incorporando esta perspectiva en la formación, atención sanitaria y definición de políticas para prevenir y reducir problemáticas nutricionales.

La nutrición crítica se aleja de una visión reduccionista, fragmentada y estandarizada, sino que aboga por la creatividad, la politización, la perspectiva ecológica, social y de género de la nutrición y la alimentación. Todo ello en un pensamiento crítico y reflexivo que promueva variaciones ontológicas y epistemológicas.

Esta mirada abierta sobre la nutrición se orienta hacia una transdisciplinariedad emancipadora que permite cuestionar las narrativas homogeneizantes dominantes (Tsing, 2015) y adoptar miradas que enlacen la nutrición con otros procesos. Además, en una nutrición crítica, el detalle y el rigor complementan la mirada integral y contingente. Siguiendo a Angela Davis (2024): “*only by thinking critically and raising questions do we arrive at a way of thinking, a way of understanding, a way of being that is very different from what is encouraged by the prevailing knowledge*”.

Figura 5

Elementos clave para avanzar hacia una nutrición crítica



Nota: Elaboración propia.

Avanzar hacia esta perspectiva nutricional requiere un compromiso con la complejidad y la transdisciplinariedad,

priorizando estrategias que conecten saberes, sectores y perspectivas diversas, tales como la ecológica, social y de género. Estos enfoques pueden mejorar la comprensión de la alimentación y la nutrición, en tanto permiten integrar diversas dimensiones y disciplinas, respetando su naturaleza multifacética e interdependiente. Una visión crítica de la nutrición no solo amplía la mirada hacia los desafíos actuales, sino que también fomenta un paradigma alimentario-nutricional que responde a las necesidades de un mundo en policrisis, priorizando la justicia social y ambiental.

Agradecimientos

Agradecemos a Aline Chiabai, Josep Maria Caroz y Lucinda Cash-Gibson por su valiosa colaboración en la revisión de este manuscrito.

Referencias

- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Ediciones AKAL.
- Aguirre, P. (2017). *Una historia social de la comida*. Lugar Editorial.
- Agurs-Collins, T., Alvidrez, J., Ferreira, S. E., Evans, M., Gibbs, K., Kowtha, B., ... y Brown, A. G. (2024). Perspective: Nutrition health disparities framework: a model to advance health equity. *Advances in Nutrition*, 100194. <https://doi.org/10.1016/j.advnut.2024.100194>
- Almeida-Filho, N. (2006). Complejidad y transdisciplinariedad en el campo de la salud colectiva: evaluación de conceptos y aplicaciones. *Salud Colectiva*, 2(2), 123-146.

- Andrade Salazar, J. A. (2023). Investigación relacional, integrativa, complejizante, transdisciplinar o transmetódica. *Revista Vida, una mirada compleja*, 4(1), 43-65. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v4i1.17>
- Bärebring, L., Palmqvist, M., Winkvist, A. y Augustin, H. (2020). Gender differences in perceived food healthiness and food avoidance in a Swedish population-based survey: A cross-sectional study. *Nutrients*, 19(1), Artículo 140. <https://doi.org/10.1186/s12937-020-00659-0>
- Bartolomé, T. H., Giacometti, C. y Navarro, F. M. (2022). Acceso de las personas trabajadoras domésticas remuneradas a la seguridad social en Iberoamérica. ONU Mujeres. [https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2022-11/Informe_TrabajadorasDomesticas_FINAL%20\(1\).pdf](https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2022-11/Informe_TrabajadorasDomesticas_FINAL%20(1).pdf)
- Benach, J. y Muntané, F. (2024). Contaminación omnipresente: Un límite planetario olvidado. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (166), 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9673052.pdf>
- Berry, E. M., Dernini, S., Burlingame, B., Meybeck, A. y Conforti, P. (2015). Food security and sustainability: Can one exist without the other? *Public Health Nutrition*, 18(13), 2293–2302. <https://doi.org/10.1017/S136898001500021X>
- Beuchelt, T. D. y Virchow, D. (2012). Food sovereignty or the human right to adequate food: Which concept serves better as international development policy for global hunger and poverty reduction? *Agriculture and Human Values*, 29(2), 259–273. <https://doi.org/10.1007/s10460-012-9355-0>
- Bhuvaneswari, V. (2017). A comprehensive study of ecofeminism. *The Anthropologist*, 30(1), 68-75. <http://krepublish->

[ers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-30-0-000-17-Web/Anth-30-1-000-17-Abst-PDF/T-ANTH-30-01-068-17-1891-Bhuvaneswari-V/T-ANTH-30-01-068-17-1891-Bhuvaneswari-V-Tx\[8\].pmd.pdf](https://ers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-30-0-000-17-Web/Anth-30-1-000-17-Abst-PDF/T-ANTH-30-01-068-17-1891-Bhuvaneswari-V/T-ANTH-30-01-068-17-1891-Bhuvaneswari-V-Tx[8].pmd.pdf)

Biehl, J. y Petryna, A. (Eds.). (2013). *When People Come First: Critical Studies in Global Health*. Princeton University Press. https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691157399/when-people-come-first?srsltid=AfmBOorQhjP3-A_O9NGkCnuH6nsOC38fGmbq2PzoJ_osX24O5XMKI8cH

Bonanno, A. (2003). La globalización agro-alimentaria: Sus características y perspectivas futuras. *Sociologías*, (10), 190-218. <https://www.scielo.br/j/soc/a/p4mNytpHHq-BWCyBnjXKpFmN/?format=pdf&lang=es>

Bookchin, M. (2022). *La Ecología de la Libertad*. Capitán Swing. <https://capitanswing.com/libros/ecologia-de-la-libertad/>

Borowy, I. y Aillon, J.-L. (2017). Sustainable health and degrowth: Health, health care and society beyond the growth paradigm. *Social Theory & Health*, 15, 346-368. <https://link.springer.com/article/10.1057/s41285-017-0032-7>

Bremer, A. A., Zenk, S. N., Pasiakos, S. M. y Langevin, H. M. (2024). A broader perspective on nutrition research: The rationale for integrating the entire continuum of human nutrition. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 121(2), 203-206. <https://doi.org/10.1016/j.ajcnut.2024.12.008>

Buckingham, S. (2015). Ecofeminism. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2.^a ed., pp. 845-850). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.91020-1>

- Byrne, D. (2002). Complexity theory and the social sciences: An introduction. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003916>
- Cannon, G. (2005). The rise and fall of dietetics and nutrition science, 4500 BCE-2000 CE. *Public Health Nutrition*, 8(6a), 701-705. <https://doi.org/10.1079/phn2005766>
- Cannon, G. y Leitzmann, C. (2022). Food and nutrition science: The new paradigm. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 31(1), 1-15. [https://doi.org/10.6133/ap-jcn.202203_31\(1\).0001](https://doi.org/10.6133/ap-jcn.202203_31(1).0001)
- Capra, F. (2006). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama. <https://www.redalyc.org/journal/200/20057332013/html/>
- Carey, G., Malbon, E., Carey, N., Joyce, A., Crammond, B. y Carey, A. (2015). Systems science and systems thinking for public health: A systematic review of the field. *BMJ Open*, 5(9), Artículo e009002. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-009002>
- Cash-Gibson, L., Harris, M., Guerra, G. y Benach, J. (2020). A novel conceptual model and heuristic tool to strengthen understanding and capacities for health inequalities research. *Health Research Policy and Systems*, 18, Artículo 42. <https://health-policy-systems.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12961-020-00559-z>
- Castoriadis, C. (1998). The Imaginary Institution of Society. The MIT Press.
- Choi, S. W. y Friso, S. (2010). Epigenetics: A new bridge between nutrition and health. *Advances in Nutrition*, 1(1), 8-16. <https://doi.org/10.3945/an.110.1004>

- Chu, D., Strand, R. y Fjelland, R. (2003). Theories of complexity. *Complexity*, 8(3), 19–30. <https://doi.org/10.1002/cplx.10059>
- Churruca, K., Pomare, C., Ellis, L. A., ... y Braithwaite, J. (2019). The influence of complexity: A bibliometric analysis of complexity science in healthcare. *BMJ Open*, 9, Artículo e027308. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-027308>
- Collart Dutilleul, F., Bugnicourt, J.-P. y Muñoz Ureña, H. A. (2014). Diccionario jurídico de la seguridad alimentaria en el mundo. Instituto de Investigación en Derecho Alimentario.
- Conti Andrea, A. (2018). Historical evolution of the concept of health in Western medicine. *Acta Bio-medica: Atenei Parmensis*, 89(3), 352–354. <https://doi.org/10.23750/abm.v89i3.6739>
- Corbett, G. A., Lee, S., Woodruff, T. J., Hanson, M., Hod, M., Charlesworth, A. M., Giudice, L., Conry, J., McAuliffe, F. M., International Federation of Gynecology and Obstetrics Committee on Impact of Pregnancy on Long-term Health y FIGO Committee on Climate Change and Toxic Environmental Exposures. (2022). Nutritional interventions to ameliorate the effect of endocrine disruptors on human reproductive health: A semi-structured review from FIGO. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 157(3), 489–501. <https://doi.org/10.1002/ijgo.14126>
- Corio Andújar, A. F. (2009). Nutrición y salud. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 35(9), 455–460.
- Costa-Font, J. y Györi, M. (2020). The weight of patriarchy? Gender obesity gaps in the Middle East and North Af-

- rica (MENA). *Social Science & Medicine*, 266, Artículo 113353. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113353>
- D'Allens, G. (2025, 1 de enero). “La primera necesidad es no perder la vida trabajando para satisfacer deseos ilimitados”. Ctxt. <https://ctxt.es/es/20250101/Politica/48397/Gaspar-DAllens-entrevista-Aurelien-Berlan-filosofia-ecologismo.htm>
- Davis, A. (2024, 15 de mayo). Drets civils i justícia social, una conversa amb Angela Davis i Mònica Terribas [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Pt4TliaoNJU>
- Davis, A. y Sharp, J. (2020). Rethinking One Health: Emergent human, animal and environmental assemblages. *Social Science & Medicine*, 258, Artículo 113093. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113093>
- De Backer, C., Erreygers, S., De Cort, C., Vandermoere, F., Dhoest, A., Vrinten, J. y Van Bauwel, S. (2020). Meat and masculinities: Can differences in masculinity predict meat consumption, intentions to reduce meat, and attitudes towards vegetarians? *Appetite*, 147, Artículo 104559. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31852627/>
- Declaración de Nyéléni. (2007). Declaración de Nyéléni. Foro para la Soberanía Alimentaria. <https://nyeleni.org/IMG/pdf/DeclNyeleni-es.pdf>
- Dent, E. B. (1999). Complexity science: A worldview shift. *Emergence*, 1(4), 5–19. https://doi.org/10.1207/s15327000em0104_2
- Depecker, T. y Lhuissier, A. (2015). Jean Trémolières: 1913–1976. *The Journal of Nutrition*, 145(1), 1-4. <https://doi.org/10.3945/jn.114.194324>

- Edmonds, B. (1996). What is complexity? En F. Heylighen y D. Aerts (Eds.), *The evolution of complexity* (pp. 20–26). Kluwer.
- Elixhauser, S., Boni, Z., Gregori Bon, N., Kanjir, U., Meyer, A., Muttenger, F., Pampus, M. y Sokolíková, Z. (2024). Interdisciplinary, but how? Anthropological Perspectives from Collaborative Research on Climate and Environmental Change. *Environmental Science & Policy*, 151, Artículo 103586. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2023.103586>
- FAO. (1996). Declaración de Roma sobre la seguridad alimentaria mundial y Plan de Acción de la Cumbre Mundial de la Alimentación. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <http://www.fao.org/3/w3613s/w3613s00.htm>
- Fardet, A. y Rock, E. (2018). Perspective: Reductionist Nutrition Research Has Meaning Only within the Framework of Holistic and Ethical Thinking. *Advances in Nutrition*, 9(6), 655-670. <https://doi.org/10.1093/advances/nmy044>
- Ferguson, L. (2013). Gender, work, and the sexual division of labor. En G. Waylen, K. Celis, J. Kantola y S. L. Weldon (Eds.), *The Oxford handbook of gender and politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199751457.013.0013>
- Filho, W. L., Setti, A. F. F., Azeiteiro, U. M., Lokupitiya, E., Donkor, F. K., Etim, N. N., ... y Djekic, I. (2022). An overview of the interactions between food production and climate change. *Science of The Total Environment*, 838, Artículo 156438. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2022.156438>

- Fivian, E., Harris-Fry, H., Offner, C., Zaman, M., Shankar, B., Allen, E. y Kadiyala, S. (2024). The extent, range and nature of quantitative nutrition research engaging with intersectional inequalities: A systematic scoping review. *Advances in Nutrition*, Artículo 100237. <https://doi.org/10.1016/j.advnut.2024.100237>
- Food and Agriculture Organization. (2010, 26 de octubre). Crop biodiversity: Use it or lose it. <https://www.fao.org/news/story/en/item/46803/icode/>
- Food and Agriculture Organization. (2019). The state of the world's biodiversity for food and agriculture. <https://www.fao.org/3/CA3129EN/CA3129EN.pdf>
- Fundación Vida Sostenible. (2017). Contra el nutricionismo, el sentido común. Público. <https://www.publico.es/opinion/hemeroteca/nutricionismo-sentido-comun.html>
- Garcés, M. (2020). Escuela de aprendices. Galaxia Gutenberg.
- Gomes, S. M., Jacob, M. C., Rocha, C., Medeiros, M. F., Lyra, C. O. y Noro, L. R. (2021). Expanding the limits of sex: a systematic review concerning food and nutrition in transgender populations. *Public Health Nutrition*, 24(18), 6436–6449. <https://doi.org/10.1017/S1368980021001671>
- Gracia Arnaiz, M. (2000). La complejidad biosocial de la alimentación humana. *Zainak*, 20, 35-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2998746>
- Gutiérrez Escobar, L. (2019). Food Sovereignty. En A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. DeMaria y A. Acosta (Eds.), *Pluriverse: A Post-Development Dictionary*. Tulika Books; Authors Upfront.

- Gutiérrez Vilchis, A. y Karam Calderón, M. Á. (2024). La economía del plato: Capitalismo, alimentación y nutrición en la sociedad de los servicios. *Medicina Social*, 17(2).
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la Tierra): contribuciones decoloniales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 267-301. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200267
- Haraway, D. J. (2019). Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthluceno. *Consonni*.
- He, P., Liu, Z., Baiocchi, G., ... y Feng, K. (2024). Health-environment efficiency of diets shows nonlinear trends over 1990–2011. *Nature Food*, 5, 116–124. <https://doi.org/10.1038/s43016-024-00924-z>
- Hendlin, Y. (2021). Surveying the Chemical Anthropocene: Chemical Imaginaries and the Politics of Defining Toxicity. *Environment and Society*, 12(1), 181-202.
- Herrero Cabrejas, A. (2017). Ecofeminismos: Apuntes sobre la dominación gemela de mujeres y naturaleza. *Ecología Política*, (54), 18-25.
- Herrero, Y. (2011). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista de Economía Crítica*, (13), 30-54. <https://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/521>
- Herrero, Y. (2022). Ausencias y extravíos. *Escritos Contextatarios*.
- Holt-Giménez, E. (2018). El capitalismo también entra por la boca: Comprendamos la economía política de nuestra comida. *El Viejo Topo*.

- Iconoclasistas. (2021). Cuerpo-territorio: problemáticas socioambientales y las consecuencias en la salud. <https://iconoclasistas.net/>
- Jha, G., Azhar, S., Rashid, U., Khalaf, H., Alhalabi, N., Ravindran, D. y Ahmad, R. (2021). Epigenetics: The key to future diagnostics and therapeutics of lung cancer. *Cureus*, 13(11), Artículo e19770. <https://doi.org/10.7759/cureus.19770>
- Kanter, R. y Caballero, B. (2012). Global gender disparities in obesity: A review. *Advances in Nutrition*, 3(4), 491–498. <https://doi.org/10.3945/an.112.002063>
- Krieger, N. (2001). Theories for social epidemiology in the 21st century: An ecosocial perspective. *International Journal of Epidemiology*, 30(4), 668–677. <https://doi.org/10.1093/ije/30.4.668>
- Kurtz, H., Trauger, A. y Passidomo, C. (2013). The contested terrain of biological citizenship in the seizure of raw milk in Athens, Georgia. *Geoforum*, 48, 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.04.006>
- La Vía Campesina. (2003). ¿Qué es la soberanía alimentaria? <https://viacampesina.org/es/que-es-la-soberania-alimentaria/>
- Lamine, C., Magda, D. y Amiot, M.-J. (2019). Crossing Sociological, Ecological, and Nutritional Perspectives on Agrifood Systems Transitions: Towards a Transdisciplinary Territorial Approach. *Sustainability*, 11(5), Artículo 1284. <https://doi.org/10.3390/su11051284>
- Lang, T. y Barling, D. (2012). Food security and food sustainability: Reformulating the debate. *The Geographical Journal*, 178(4), 313–326. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4959.2012.00480.x>

Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac: And Sketches Here and There*. Oxford University Press.

Linseisen, J., Renner, B., Buyken, A., Watzl, B., Ellrott, T., Grune, T., Hauner, H., Heseker, H., Kulling, S., Nöthlings, U., ... y German Nutrition Society. (2022). Perspectives for nutrition research 2022: Position of the German Nutrition Society (DGE). *Ernaehrungs Umschau International*, 69, 184–188.

Linsenmeyer, W., Drallmeier, T. y Thomure, M. (2020). Towards gender-affirming nutrition assessment: a case series of adult transgender men with distinct nutrition considerations. *Nutrition Journal*, 19(1), Artículo 74. <https://doi.org/10.1186/s12937-020-00590-4>

Lorimer, J. (2017). Probiotic Environmentalities: Rewilding with Wolves and Worms. *Theory, Culture & Society*, 34(4), 27-48. <https://doi.org/10.1177/0263276417695866>

Madison, M. G. (1997). “Potatoes made of oil”: Eugene and Howard Odum and the origins and limits of American agroecology. *Environment and History*, 3(2), 209-238. <https://www.environmentandsociety.org/mml/potatoes-made-oil-eugene-and-howard-odum-and-origins-and-limits-american-agroecology>

Mallee, H. (2017). The evolution of health as an ecological concept. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 25, 28-32. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.04.009>

Margulis, L. y Fester, R. (Eds.). (1991). *Symbiosis as a Source of Evolutionary Innovation: Speciation and Morphogenesis*. MIT Press.

- Masella, R. y Malorni, W. (2017). Gender-related differences in dietary habits. *Clinical Management Issues*, 11(2), 59–62. <https://doi.org/10.7175/cmi.v11i2.1313>
- Max-Neef, M. A. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, 53(1), 5-16.
- Mayer, E. A., Savidge, T. y Shulman, R. J. (2014). Brain-gut microbiome interactions and functional bowel disorders. *Gastroenterology*, 146(6), 1500-1512. <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2014.02.037>
- Melough, M. M., Maffini, M. V., Otten, J. J. y Sathyanarayana, S. (2022). Diet quality and exposure to endocrine-disrupting chemicals among US adults. *Environmental Research*, 211, Artículo 113049. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.113049>
- Merchant, C. (1980). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. HarperOne.
- Meyer-Abich, A. I. (1943). Das Typologische Grundgesetz und seine Folgerungen für Phylogenie und Entwicklungsphysiologie. *Acta Biotheoretica*, 7, 1–80.
- Mies, M. y Shiva, V. (2014). *Ecofeminismo*. Icaria Editorial.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2008). *On Complexity*. Hampton Press.
- Morin, E. y Kern, A. B. (1996). *Terre-patrie*. Seuil.
- Nading, A. M. (2013). Humans, Animals, and Health: From Ecology to Entanglement. *Environment and Society*, 4(1), 60–78. <https://doi.org/10.3167/ares.2013.040105>

- NCD Risk Factor Collaboration. (2024). Worldwide trends in underweight and obesity from 1990 to 2022: A pooled analysis of 3,663 population-representative studies with 222 million school-aged children, adolescents, and adults. *The Lancet*, 403(10431), 1027-1050. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(23\)02750-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(23)02750-2)
- Odum, E. P. (1953). *Fundamentals of ecology*. Saunders.
- Patel, R. (2012). *Stuffed and Starved: The Hidden Battle for the World Food System*. Melville House.
- Pescud, M., Rychetnik, L., Friel, S., Irving, M. J., Riley, T., Finegood, D. T., Rutter, H., Ison, R. y Allender, S. (2023). Addressing complexity in chronic disease prevention research. *Systems*, 11(7), Artículo 332. <https://doi.org/10.3390/systems11070332>
- Raiten, D. J., Combs Jr, G. F., Steiber, A. L. y Bremer, A. A. (2021). Perspective: nutritional status as a biological variable (NABV): integrating nutrition science into basic and clinical research and care. *Advances in Nutrition*, 12(5), 1599-1609. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34009250/>
- Rey, J. M. M. y Cousinou, G. M. (2021). ¿Seguridad alimentaria, soberanía alimentaria o derecho a la alimentación? Estado de la cuestión. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdrl8.sasa>
- Rod, N. H., Broadbent, A., Rod, M. H., Russo, F., Arah, O. A. y Stronks, K. (2023). Complexity in epidemiology and public health: addressing complex health problems through a mix of epidemiologic methods and data. *Epidemiology*, 34(4), 505-514. <https://doi.org/10.1097/EDE.0000000000001612>

- Schneider, K. y Hoffmann, I. (2011). Nutrition Ecology—A Concept for Systemic Nutrition Research and Integrative Problem Solving. *Ecology of Food and Nutrition*, 50(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03670244.2010.524101>
- Schnel, M. (2014). Creencias y alimentación. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 27(1), 88–95. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_avn/article/view/22754
- Sender, R., Fuchs, S. y Milo, R. (2016). Revised Estimates for the Number of Human and Bacteria Cells in the Body. *PLOS Biology*, 14(8), Artículo e1002533. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002533>
- Shiva, V. (2016). *The Violence of the Green Revolution: Third World Agriculture, Ecology, and Politics*. The University Press of Kentucky.
- Soler, C. y Fernández, F. (2015). Estructura de la propiedad de tierras en España. Concentración y acaparamiento. Fundación Mundubat; Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas. https://soberaniaalimentaria.info/images/estudios/AcaparamientoTierras_CarlesSoler.pdf
- Svampa, M. (2021). Feminismos ecoterritoriales en América Latina. Entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza. Fundación Carolina. <https://maristelllasvampa.net/wp-content/uploads/2022/05/documento-de-trabajo-Fundacion-Carolina.pdf>
- Swinburn, B. A., Kraak, V. I., Allender, S., Atkins, V. J., Baker, P. I., Bogard, J. R., ... y Dietz, W. H. (2019). The global syndrome of obesity, undernutrition, and climate change: The Lancet Commission report. *The Lancet*, 393(10173), 791–846. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32822-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32822-8)

- Tsing, A. L. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton University Press.
- Tumas, N. (2018). Transdisciplinariedad y complejidad: Aportes al debate en el campo de la salud. *Revista de Salud Pública*, 22(3), 100-103. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RSD/article/view/22872/22488>
- Villagómez, P. (2018, 12 de septiembre). Alimentación, pobreza y desigualdad de género: procesos en busca de interconexion. *Nexos*. <https://economia.nexos.com.mx/alimentacion-pobreza-y-desigualdad-de-genero-procesos-en-busca-de-interconexion/>
- Weisz, G. (2006). *Divide and Conquer: A Comparative History of Medical Specialization*. Oxford University Press.
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M.

Acumulación originaria y gobierno de la pobreza. Los cruces entre el marxismo y el giro foucaultiano

Originary accumulation and poverty governance. Intersections between marxism and the foucauldian turn

Andreas Portillo

Resumen: Este artículo pretende hacer una revisión teórica de las principales corrientes que nos permiten comprender a la pobreza como objeto de estudio complejo, desde Marx, Silvia Federici y Mike Davis a Foucault y Mark Neocleous, Bronislaw Geremek, Robert Castel a Alessandro Di Giorgi y otros autores y sus conceptos de acumulación originaria, acumulación por desposesión, cuestión social. Así, se propondrá la pobreza como algo más que un agregado de carencias, con su dimensión histórica, características heterogéneas y parte de una realidad relacional y estructural que distribuye capitales políticos, económicos y sociales. Se explorará la constitución de la marginación social como fenómeno a partir de procesos de expulsión, desposesión, explotación, discriminación, estigmatización y criminalización selectiva. A través del diálogo de estos autores se explorará la pobreza como algo producido y gobernado que resulta fundamental para la reproducción de las relaciones de producción y la expansión cíclica del capital.

Palabras clave: Acumulación originaria, pobreza, poder, dispositivos, control social.

Abstract: This article aims to provide a theoretical review of the main currents that allow us to understand poverty as a complex subject of study, from Marx, Silvia Federici, and Mike Davis to Foucault, Mark Neocleous, Bronislaw Geremek, Robert Castel, Alesandro Di Giorgi, and other authors and their concepts of primitive accumulation, accumulation by dispossession, and the social question. Thus, poverty will be proposed as more than just an aggregate of deficiencies, with its historical dimension, heterogeneous characteristics, and part of a relational and structural reality that distributes political, economic, and social capital. The constitution of social marginalization as a phenomenon will be explored based on processes of expulsion, dispossession, exploitation, discrimination, stigmatization, and selective criminalization. Through the dialogue between these authors, poverty will be explored as something produced and governed that is fundamental to the reproduction of production relations and the cyclical expansion of capital.

Key words: Original accumulation, poverty, power, dispositif, social control.

Moloch whose mind is pure machinery! Moloch whose blood is running money! Moloch whose fingers are ten armies! Moloch whose breast is a cannibal dynamo! Moloch whose ear is a smoking tomb!

Allen Ginsberg, *Howl*

Introducción

La pobreza es un objeto de estudio complejo. Para poder hablar de ella. También de la acumulación por desposesión, tanto de tierras como de trabajo no pagado que sostiene la reproducción de las relaciones de producción. Esto implica abordar su dimensión histórica y su existencia en el seno de una sociedad relacional, dentro de una formación social determinada, en última instancia, por el modo de producción. Se tiene que hablar entonces de la génesis del capitalismo moderno. También de la acumulación por desposesión, tanto de tierras como de trabajo no pagado que sostiene la reproducción de las relaciones de producción. Esto incluye la acumulación por desposesión, tanto de tierras como de trabajo no pagado que sostiene la reproducción de las relaciones de producción, como la devaluación del trabajo femenino, la degradación ambiental y la expropiación de bienes culturales comunes. Autores como Nancy Fraser (2022), John Bellamy Foster y Brett Clark (2020), Alyssa Battistoni (2025) y Andreas Malm (2016) han explorado esa relación entre esos factores heterogéneos de la acumulación por desposesión y la

degradación ambiental. La pobreza, a su vez, como objeto de estudio en Latinoamérica, como sintetiza Carlos Barba Solano (2009), se ha abordado desde paradigmas conservadores, como el de la modernización (Rostow, 1971; Hirschman, 1980), el que surgió en el seno de la CEPAL (Faria, 1978; Rodríguez, 1984), el paradigma residual, el de la privación de capacidades (Sen, 2000), y algunos críticos o alternativos que toman en cuenta los sistemas de protección social, las desigualdades estructurales (Figueroa, 2001; Gutierrez, 2007; Freyre, 2012), y al empobrecimiento como algo procesual en vez de pobreza como algo fijo (Salama, 1999; Valencia et al., 2003).

Este artículo busca caracterizar aportes teóricos que permitan analizar la desposesión, la pobreza y el disciplinamiento y control de la clase trabajadora, considerando la totalidad social y las relaciones estructurales. A partir del desarrollo de sus diálogos conceptuales se mostrará su potencia crítica para la sociología. Se seguirá entonces en la primera parte la siguiente ruta: en referente a la desposesión y acumulación originaria, empezaremos con Marx (1990), para seguir con los de Silvia Federici (2015) y finalizar con los de David Harvey (2005).

En la segunda sección, a través de Mark Neocleous (2010), Bronislaw Geremek (1989), Robert Castel (1995) y Jacques Donzelot (2008), se analizará la evolución de la policía como una herramienta para crear y mantener el orden social burgués mediante el control de la pobreza. Se explorará cómo estos autores proponen que desde el siglo XVI al XIX la policía pasó de ser una respuesta reactiva a las crisis. Se convirtió en un mecanismo activo de regulación social, ligado al Estado y eventualmente al mercado. Este mecanismo es un sistema activo de regulación

social, ligado al Estado y eventualmente al mercado, que funcionó fundamentalmente clasificando a la población en merecedores o no de la asistencia social y reprimiendo. Se hará un trazo de cómo estos mecanismos funcionan para la integración de fuerza de trabajo, combinando asistencia, filantropía, moralización y vigilancia.

En la tercera sección, se abordará de manera sintética el significativo aporte de Michel Foucault (1976, 1991, 2001) en el estudio del control social, el disciplinamiento de las poblaciones y la transformación-producción de sujetos. Esto significa desplazar la mirada del Estado y poner el foco en procedimientos y técnicas al interior de estructuras políticas donde el poder se ejerce de manera difusa. Es ahí donde también se pueden observar las resistencias que están siempre presentes. La propuesta teórica de Foucault sobre el poder y el gobierno de las poblaciones se describirá, así como sus conexiones con autores anteriores, utilizando conceptos como dispositivo, gobierno y orientación estratégica, entre otros. Finalmente, se caracterizan las mutaciones del liberalismo al neoliberalismo de la mano de Castel (2009), Foucault (2001) y Alessandro Di Giorgi (2006). Ellos proponen una transformación en los dispositivos y una reorientación estratégica a la neutralización selectiva de poblaciones consistente en la vigilancia, limitación de acceso a espacios y contención preventiva. Se explora la posibilidad del abandono de las pretensiones de transformación subjetiva por la de la minimización del riesgo y la represión preventiva de poblaciones.

Se esbozarán cruces entre los autores, puntos de contacto, modos de complementación teórica y tensiones irresolubles cuando existan. Este trabajo pretende fijar la atención en una mirada histórica, relacional y que tome en cuenta la totalidad

social. Esta propuesta se aleja así de las concepciones de la pobreza que se concentran en estratos, carencias y diferencias salariales. No cuestionará la génesis del concepto de pobreza mismo, la historicidad del fenómeno y el prerequisite fundamental del sistema capitalista para su funcionamiento. Este es la génesis del concepto de pobreza mismo, la historicidad del fenómeno y el prerequisite fundamental del sistema capitalista para su funcionamiento: que existan grandes masas de población en la miseria, controladas y neutralizadas para que la producción de valor exista. Algunas de estas conexiones han sido ya exploradas por autores como Carlos Motto (2005), Alcira Daroqui y Ana Laura López (2012) y Ornela Calcagno (2020). Otros autores destacados son Javier Auyero (2001), Sonia Álvarez (2011), Gabriel Kessler (2014) y Agustín Salvia (2011). Sus contribuciones teóricas y prácticas ayudan a entender el manejo de la pobreza, las normas sobre el territorio y el deterioro, la asistencia a la marginalidad y las formas actuales de crear cohesión social. También abordan las formas actuales de crear cohesión social, el tema de las cárceles, el sistema punitivo y sus discursos y acciones, la desigualdad social y los fracasos en la integración social. Además, las transformaciones en la producción y regulación de poblaciones empobrecidas, las articulaciones con el sistema político en el caso latinoamericano y, en especial, argentino, resultan fundamentales.

Chorreando sangre y mugre

En el capítulo veinticuatro de *El Capital* (1990), Karl Marx introduce la noción de acumulación originaria, que refiere a un proceso que funciona como el punto de partida del modo

de producción capitalista y no el resultado de este, como lo planteaban autores como Adam Smith. Es que la acumulación del capital, tal como la describe en otros capítulos, implica la preexistencia de cuantiosas masas de capital en las manos de los productores de mercancías. El dinero y las mercancías, por lo tanto, requieren ser transformados en capital, pero para que esto suceda es necesario que los propietarios de dinero y mercancías se enfrenten en el mercado a los trabajadores libres, dueños y vendedores de su fuerza laboral. Solo de esta forma es que puede funcionar el proceso de valorización mediante la fuerza de trabajo ajena; por otra parte, Marx plantea que los trabajadores son *libres* en un doble sentido:

ni están incluidos directamente entre los medios de producción como sí lo están los esclavos, siervos de la gleba, etcétera, ni tampoco les pertenecen a ellos los medios de producción a la inversa de lo que ocurre con el campesino que trabaja su propia tierra, etcétera, hallándose, por el contrario, libres y desembarazados de esos medios de producción (Marx, 1990, pp. 2-3).

La acumulación originaria es entonces este proceso de escisión, de separación de los trabajadores de sus medios de producción, pero, además, la transformación misma del capital en medios de producción y la del capital en asalariados. Se trata de un proceso histórico y se denomina como “originario” porque, según Marx (1990): “configura la prehistoria del capital y del modo de producción correspondiente al mismo” (p. 3). Y este proceso se puede encontrar en toda la historia del desarrollo de la moderna sociedad burguesa. Marx expone el caso británico para ilustrar una serie de elementos puntuales que se suceden: la expropiación de

la población rural, la legislación sanguinaria, el surgimiento de las leyes reductoras del salario y la génesis del capitalismo industrial.

Sobre la expropiación de la población rural, Marx plantea que fue un proceso de expropiación violenta a las masas populares. Propone que en Inglaterra comenzó en el siglo XVI y que se terminó de consolidar en el XIX, con la expoliación de bienes eclesiásticos, el robo de la propiedad comunal y la transformación usurpatoria. Dichos procesos allanaron el camino para que el campo se convirtiera en capital y surgiera la agricultura capitalista, además de crear un proletariado libre para la industria urbana. Sobre la legislación sanguinaria dirá que los expulsados por la disolución de la propiedad feudal y la expropiación violenta de las tierras no podían ser absorbidos con suficiente rapidez por la manufactura, y tampoco adaptarse súbitamente a la disciplina de su nueva condición. Es así, de manera forzosa, por las nuevas circunstancias a las que son lanzados, que surge un vasto contingente de mendigos, vagabundos, ladrones que son castigados sanguinariamente: “A los padres de la clase obrera se los castigó, en un principio, por su transformación forzada en vagabundos e indigentes” (Marx, 1990, p. 12). El aspecto estructural es ignorado por la legislación y son considerados como si fueran delincuentes o mendigos por voluntad propia, aunque sus antiguas condiciones de trabajo fueran inexistentes. “La población rural, expropiada por violencia, expulsada de sus tierras y reducida al vagabundaje, se redujo a someterse bajo una legislación terrorista y grotesca y, a fuerza de latigazos, hierros candentes y tormentos, a la disciplina que requería el trabajo asalariado” (Marx, 1990, p. 13). La legislación también es sanguinaria porque, además, regula el

salario, prolonga la jornada laboral y mantiene al trabajador en el “grado normal de dependencia”; en otras palabras, lo somete a la explotación capitalista. Por último, la génesis del capitalista industrial está ligada al saqueo colonial, la guerra comercial entre las naciones europeas, la deuda pública en el sistema impositivo y el sistema proteccionista –a su vez conectado a la expropiación de productores autónomos y la opresión de los asalariados-. Todo esto se funda sobre una violencia organizada y brutal que funciona ella misma como “una potencia económica”.

Silvia Federici (2015), en *Calibán y la bruja*, coincide con Marx en la caracterización de la violencia como un aspecto fundamental de la acumulación originaria. Considera a esta última categoría como un concepto útil que permite identificar las condiciones lógicas e históricas para el desarrollo del capitalismo. La acumulación originaria se trata de una precondition para la existencia de las relaciones sociales capitalistas que se enmarcan en una temporalidad específica. Sin embargo, Federici realiza una serie de críticas a Marx. Fundamentalmente, que este se concentró en la caracterización de dicho proceso casi exclusivamente desde el punto de vista del proletariado industrial asalariado y omitió los cambios y transformaciones que el capitalismo introdujo en la posición social de las mujeres y en su fuerza de trabajo. También, que omitió la extensiva caza de brujas que fue impulsada por el Estado y que, para la autora, fue algo que resultó fundamental para derrotar al campesinado europeo y que facilitó la expulsión de estos de las tierras comunales. De esta manera, Federici pone en discusión la explicación de Marx sin rechazarla del todo; la amplía ahí donde este parecería haberse quedado corto. Propone que la expropiación de los medios de

subsistencia de los trabajadores europeos y la esclavización de los pueblos originarios de América no fueron las únicas vías para la producción y formación del proletariado a nivel global. Marx hace énfasis en esto cuando explica la génesis del capitalista industrial. También lo fueron la transformación del cuerpo en una máquina de trabajo y el sometimiento de las mujeres a la reproducción de la fuerza de trabajo. Además, la destrucción de un poder previo que habrían... En este poder, la caza de brujas jugó un papel fundamental tanto en Europa como en América. Además, la persecución febril de presuntas brujas jugó un papel fundamental tanto en Europa como en América. También fue la destrucción de un poder previo que habrían detentado, en el que la caza de brujas jugó un papel fundamental tanto en Europa como en América, la acumulación no solo de capital y de trabajadores a ser explotados, sino también de diferencias y divisiones dentro de la clase trabajadora: jerarquías de género, raza y edad. Federici argumenta que dichas divisiones impuestas por el capitalismo – especialmente las de género– siguen vigentes, como un proceso que se relanza una y otra vez.

Federici destaca la devaluación del trabajo de las mujeres, el surgimiento de una nueva división sexual del trabajo y la invisibilización de las tareas femeninas bajo la idea de que son naturalmente inferiores; es decir, un nuevo “contrato sexual” que

definía a las mujeres- madres, esposas, hijas, viudas – en términos que ocultaban su condición de trabajadoras mientras daba a los hombres libre acceso a los cuerpos de las mujeres, a su trabajo y a los cuerpos y el trabajo de sus hijos (Federici, 2015, p.147).

Así, las mujeres se convirtieron en un bien comunal, del que cualquiera podía apropiarse. La autora lo piensa como un proceso análogo al de la apropiación primitiva: el trabajo de las mujeres se convirtió en un recurso natural que ahora estaba disponible para todos; su trabajo quedó fuera de la esfera de las relaciones del mercado.

Si seguimos el argumento, encontraremos que Federici también encuentra el surgimiento de la familia en el periodo de acumulación primitiva como *la* institución para la ya mencionada apropiación y ocultamiento del trabajo de las mujeres. Si en la clase alta las mujeres estaban excluidas de la propiedad –residiendo de esta forma el poder en el marido–, en la clase trabajadora la exclusión de las mujeres del salario daba ese poder a los trabajadores sobre ellas. Es así como, haciendo énfasis en este despojo de las mujeres y de sujeción a los hombres y la apropiación del trabajo femenino por los trabajadores varones, llegamos al concepto de “patriarcado del salario”. La lógica sería la siguiente: el capitalismo, mediante la ya mencionada ocultación del trabajo de las mujeres y su naturalización como trabajo no pago, utiliza al salario masculino para acumular trabajo femenino y, a la vez, puede desviar el antagonismo de clase a uno entre hombres y mujeres.

En definitiva, la construcción de este nuevo orden patriarcal fue fundamental para el desarrollo del capitalismo; además de la división internacional del trabajo, como ya había señalado Marx, Federici (2015) propone que fue de igual importancia la división sexual del trabajo: “fue, sobre todo, una relación de poder, una división dentro de la fuerza de trabajo, al mismo tiempo que un inmenso impulso a la acumulación capitalista” (p.176).

David Harvey (2005), por otra parte, señala que el concepto de acumulación originaria es problemático, ya que los supuestos de los que parte Marx para su concepción del proceso –la acumulación originaria como ya efectuada y la subsecuente acumulación como reproducción ampliada, mercados competitivos que funcionan libremente gracias a la garantía institucional de la propiedad privada, individualismo jurídico, el dinero como reserva de valor y medio de circulación, la estructura del libre mercado asegurada por el Estado que facilita el proceso– relegan la acumulación que va de la mano de la violencia, la depredación y el fraude a una etapa originaria, ya pasada, o que incluso puede ser considerada como algo exterior al sistema capitalista –según el autor, un ejemplo de esto sería el análisis que hace Rosa Luxemburgo en *La acumulación de capital*–. En cambio, si miramos con atención, encontraremos que estas prácticas depredadoras, violentas y fraudulentas son un proceso en curso. En consecuencia, propone el concepto de “acumulación por desposesión” como más adecuado.

Es que, para Harvey, la mercantilización y la privatización de la tierra, la expulsión forzosa de poblaciones campesinas, la anulación del derecho de propiedad colectivo, la supresión de bienes comunes, los procesos imperiales de colonización, el tráfico de esclavos, la deuda pública y el sistema de crédito son todos ellos procesos en curso. Según el autor, estos viejos métodos de acumulación por desposesión se combinan con otros nuevos mecanismos donde el rol del Estado y la política juegan un rol clave. Entre estos nuevos mecanismos están los derechos de propiedad intelectual –patentes y licencias de materiales genéticos que “pueden ser usados contra poblaciones enteras”

(Harvey, 2005, p. 114)–, la depredación de bienes ambientales globales, la degradación ambiental, la intensificación de la producción agrícola que transforma la naturaleza en mercancía, la expropiación de expresiones culturales creativas, la privatización de activos públicos y el cercamiento de bienes comunes como el agua y servicios públicos a nivel global.

Para Harvey, la acumulación por desposesión se ha diversificado, y se relanza por la necesidad estructural del capitalismo –la ley de la tendencia decreciente de la tasa de ganancia– y su problema crónico y duradero de la sobreacumulación en la reproducción ampliada. La solución histórica a este problema ha sido la práctica imperialista de los ajustes espacio-temporales, pero también la desposesión al interior de los países de mayor poder capitalista. Es un proceso que no se efectúa sin encontrar resistencias y que implica una cada vez mayor profundización –de la acumulación por desposesión– para el funcionamiento del sistema global.

En conclusión, la acumulación por desposesión es estructural y estructuradora del capitalismo. Implicó e implica separación de los trabajadores de los medios de producción y bienes comunes, disciplinamiento y producción de los asalariados, degradación de las mujeres y acumulación de diferencias al interior de la clase trabajadora. Además, hay e implica separación de los trabajadores de los medios de producción y bienes comunes, disciplinamiento y producción de los asalariados, degradación de las mujeres y acumulación de diferencias al interior de la clase trabajadora, expansión y ajustes espacio-temporales e intervención violenta de los poderes estatales.

Fabricando el orden

Mark Neocleous (2010) en *La fabricación del orden social* periodiza la ciencia de la policía —hay que entenderla más como una actividad que como una institución— en tres etapas. Estas serían tanto las de la formación del Estado moderno inicial, absolutista y representativo, como las de la consolidación del régimen burgués, donde la policía como fuerza productiva resulta fundamental. La primera y la segunda etapa estarían enmarcadas entre el siglo XVI y el siglo XVIII, y la última, de finales del siglo XVIII hasta el siglo XIX. Lo que permanece constante, sin embargo, es la función de la policía no solo como mantenedora o reproductora del orden, sino como creadora de este a partir de la producción del trabajo y el trabajador asalariado y a través de la pobreza: “el proyecto policial está íntimamente vinculado con la creación de un orden cada vez más burgués, logrado mediante el ejercicio del poder del Estado” (Neocleous, p. 30, 2010).

La primera etapa es caracterizada por Neocleous como una donde el proyecto policial funcionaba como medida reactiva ante las crisis y problemas sociales y que funciona sin usurpar poder de ningún estrato social: “se le puede considerar una forma de legislación de emergencia, aprobada sin romper con la tradición legal” (Neocleous, p. 30, 2010). En esta primera etapa, se presenta una policía cuyo objetivo es reformar el cuerpo social mediante la regulación de las masas. El argumento de Bronislaw Geremek (1989) en *La piedad y la horca* coincide bastante con el de Neocleous. Geremek plantea que las transformaciones de la economía europea desde el siglo XVI paulatinamente fueron produciendo una miseria sin precedentes. Las masas expropiadas

de sus tierras afluyeron a las ciudades y los centros urbanos en condiciones paupérrimas. Aunado a esto, malas cosechas, expansión demográfica, especulaciones en el mercado de alimentos, depresión económica y aumento masivo de la mano de obra que no pudieron ser absorbidas por el mercado. Es ante esta crisis que reaccionaron las autoridades. Es ante esta masa de pobres y míseros hambrientos que se enfrentaron las ciudades, y es ante este problema que también se organizó la asistencia social al interior de ellas:

se plantea la necesidad de poner orden en la organización de la asistencia social: lo exigía la situación interna de las ciudades, pero cabe atribuir un peso considerable en ello a la tendencia a reducir la atracción de la ciudad como lugar de abundancia de limosnas, donde cada uno puede contar con una ayuda. (Gere-mek, 1989, p. 140).

En esta primera etapa, entonces, surgen respuestas por parte de instituciones religiosas y laicas en las que se empieza a hacer una distinción de los que son merecedores de la asistencia; se clasifica en pobres hábiles, pobres inhábiles, pobres foráneos, mendicantes y vagabundos. Las ciudades empiezan a expulsar a los pobres extranjeros. Se prohíbe mendigar. Se instaura el trabajo forzoso para los pobres hábiles y la reclusión para los pobres inhábiles. Surge e instaura el trabajo forzoso para los pobres hábiles y la reclusión para los pobres inhábiles; surge la escuela forzada y la colocación como personal doméstico o ayudantes, en especial para los huérfanos e hijos de pobres. Este proceso, esta forma de abordar la pobreza, es lo que Robert Castel (1995) enmarca a partir de la desafiliación que se produce cuando hay rupturas en las redes de integración primaria de sociabilidad.

Castel coincide con Geremek en que existió una caracterización y clasificación de los pobres, por ejemplo, la figura del vagabundo, desocializado, sin aprendizaje ni acceso al trabajo, siempre errático:

se comprende entonces que la represión del vagabundeo haya consistido en lo esencial en una legislación sanguinaria, según la clasificación con la que Marx estigmatizó las leyes inglesas sobre el tema: si el vagabundo está fuera de la ley de los intercambios sociales, no puede esperar misericordia, y debe ser combatido como un malhechor (Castel, 1995, p.77).

El destierro, el trabajo forzado, la deportación a las colonias, la labor obligatoria durante el encierro que administraba las condiciones de vida para “los más miserables de los miserables” –viejos, locos, desviados, reprobados, niños abandonados– son parte de las medidas que Castel rastrea en esta primera etapa. Entre esta y la segunda etapa podríamos ubicar la agudización de la persecución a los vagabundos y mendigos válidos.

La segunda etapa (desde el siglo XVI a fines del XVIII) que encuentra Neocleous ya no se caracteriza por un sistema de policía que da respuestas de emergencia, sino por una forma intervencionista más activa que busca la regulación social siguiendo el principio del buen orden: “la policía se preocupaba menos por reformar el cuerpo social de estratos cada vez más obsoletos, y más por forjar activamente el cuerpo social con ciertos fines: el fin del Estado y de la producción de la riqueza” (Neocleous, 2010, p. 32). Se trata, ahora, ya no de un orden regido por el poder divino, sino por un poder soberano: “de allí en más, las ordenanzas policiales crearon una nueva ley sancionada por un poder soberano

como actos deliberados de voluntad y razón” (Neocleous, 2010, p. 32). En la segunda etapa se va abandonando, entonces, el orden social teológico socavado por el absolutismo y el incipiente poder económico capitalista. Se consolidó la idea de que el Estado tenía el poder de generar orden y de legitimar a la policía como agente creador de ese orden. Esta se volvió más abarcativa y concebida de manera positiva. La se volvió más abarcativa y concebida de manera positiva; la riqueza y su producción se trataron como un objetivo para el bien común. Por lo tanto, para la producción de riqueza se necesitaba construir una fuerza de trabajo y el control de la clase pobre –son estos quienes pueden invadir y amenazar la propiedad privada-. Podemos argumentar, siguiendo a Castel, y en correspondencia más o menos coincidente con este período demarcado por Neocleous, que es aquí cuando la categoría de vagabundo como un ente asocial y peligroso se construye. Es en este período donde las *workhouses*, *rasphouses*, como lugares de disciplinamiento, y hospitales generales, como lugares de patologización, encuentran su apogeo.

Cercano a este proceso es que podemos encontrar la tercera etapa (desde finales del siglo XVIII a inicios del siglo XIX), la razón de Estado, donde:

...el Estado de orden que debía mantener la policía era el orden del Estado. [...] sistema de policía se refiere, entonces, a todas aquellas áreas en donde, por decirlo de alguna manera, el poder del Estado ingresa a la vida social. (Neocleous, 2010, p.34).

Cabe mencionar que Neocleous encuentra una fecha de inicio significativa para esta nueva etapa: 1776. Se trata del año de la publicación de *La riqueza de las naciones* de Adam Smith, que

coincidiría con el auge del liberalismo. Lo importante es que, para Neocleous, dicha obra representa la conclusión lógica de los argumentos formulados en los siglos XVII y XVIII, según los cuales el bien común de la nación —la riqueza— solo podía ser defendido por los funcionarios y soberanos. En cambio, ahora se plantea una nueva concepción, en la que el mecanismo fundamental de la sociedad es el mercado, considerado el motor de su desarrollo. Por lo tanto, se requiere un régimen jurídico que garantice la libertad comercial y la independencia individual de cada ciudadano.

Orden, ordenar, ahora significa garantizar la independencia de la población que se presenta ligada al trabajo asalariado: “La verdadera dependencia de los pobres parecía consistir en la ausencia de trabajo asalariado; de allí la condición de los pobres o los vagabundos” (Neocleous, 2010, p. 82). Surgen así una nueva ley de la policía y otra de los pobres para dar respuesta conjunta al problema de la pobreza. Se combinan en una política de seguridad social y control de mendigos, vagabundos y trabajadores que se resisten a la lógica del trabajo asalariado. Nos encontramos ante otro intento de demarcación entre pobres, mendigos e indigentes, pero ahora es la policía la que se encarga de identificar y juzgar quién puede ser beneficiario de la asistencia. Es que, en definitiva, con la nueva ley de pobres se trata de eliminar el pauperismo, “despauperizar a los físicamente aptos”, dice Neocleous (2010, p. 146). No se trata de eliminar la pobreza, porque en última instancia es la pobreza la que mueve a los trabajadores a laborar y así es como se produce la riqueza. El objetivo último, como ya hemos mencionado, es formar una clase de trabajadores asalariados.

Castel coincidiría con Neocleous, pero encontrando incluso desde el siglo XVII un nuevo discurso sobre la indigencia. Especialmente consternado por su masividad, de la que surgen los términos de mendigo y vagabundo para marcar la marginalidad de los que estaban fuera incluso del régimen de la pobreza. O consternado por su masividad, del que surgen los términos de mendigo y vagabundo para marcar la marginalidad de los que estaban fuera incluso del régimen de la pobreza, o sea, quienes alteraban el frágil equilibrio social. La indigencia total y absoluta podía dar paso a la violencia. La línea era tenue debido a los bajos salarios, la inestabilidad del empleo y la intermitencia de los tiempos de trabajo. “A los responsables del orden público ya no les inquietaba solo –como siempre lo había hecho– la proliferación de quienes no trabajaban (los vagabundos y los mendigos asistidos), sino la precariedad de la situación de los que sí tenían trabajo” (Castel, 1995, p.166). Además de esta vulnerabilidad, Castel identifica algo que es central también para Neocleous: la transformación de la concepción del trabajo como fuente de riqueza social. Lo que tiene como consecuencia el requerimiento de una doble condición para ser beneficiado por la asistencia: ser incapaz de trabajar y tener domicilio. A esto último Castel lo denomina principio de territorialización: excluye a los extranjeros y vagabundos, pero admite a los indigentes válidos, a quienes se les brinda la “oportunidad” de trabajar.

Jacques Donzelot (2008) en *La policía de las familias* nos permite explorar otros aspectos de esta etapa con relación a las formas de abordar la pobreza. En el siglo XVIII, argumenta, surgen críticas a la derrochadora e irracional administración de los hospicios. Sus habitantes mueren antes de que puedan ser

redituables para el Estado. Los gastos no se pueden reintegrar – recordemos que la acumulación de riqueza pasa a ser postulada como un bien común–. Además, habitantes mueren antes de que puedan ser redituables para el Estado. Los gastos no se pueden reintegrar –recordemos que la acumulación de riqueza pasa a ser postulada como un bien común–. No se pueden recuperar los gastos. Debemos recordar que acumular riqueza se considera un bien común. Además, la filantropía está tomando el lugar del Estado como forma de intervención, siendo “una posición equidistante de la iniciativa privada y la iniciativa estatal” (Donzelot, 2008, p. 59). La filantropía está alineada con los fundamentos del liberalismo y hace énfasis en el eje moralizante y despolitizante. En otras palabras, eso que Donzelot (2008) agrupa bajo el nombre de *economía social*:

todas las formas de dirección de la vida de los pobres con vistas a disminuir el costo social de su reproducción y obtener una cantidad deseable de trabajadores con mínimo de gasto público, en síntesis, aquello que se ha dado en llamar “filantropía” (p. 26)

Donzelot propone dos polos de esta filantropía, uno asistencial y otro médico-higienista. El asistencialismo tiene como efecto la transformación de todo lo que pueda llegar a formularse como demanda, como una cuestión de derecho político, a una cuestión de moralidad económica. El polo médico-higienista, por el contrario, interviene sobre las demandas directas al Estado; lo hace de modo que provoca una adaptación positiva al nuevo régimen liberal con medidas de higiene pública y privada, educación, etc. La asistencia filantrópica encauza, guía, pretende transformar a

los sujetos con el consejo; se trata de una asistencia condicionada, interviene queriendo una transformación moral de las prácticas, a diferencia del modelo de la caridad de los períodos precedentes. Y ahí donde no hace efecto, donde la norma no es respetada, aparece el tutelaje. Este procedimiento reduce la autonomía familiar y “combina los objetivos sanitarios y educativos con los métodos de vigilancia económica y moral” (Donzelot, 1995, p. 89). Asistencia y represión ahora están unidas, en un *continuum* entre psiquiatría, medicina, justicia y asistencia pública. La familia ya no es una institución porque deja de ser una red de pertenencia y dependencias; se convierte en un nexo de aparatos exteriores, en un mecanismo de dispositivos que actúan sobre ella. El ahorro, la higiene, la medicina, la escuela, todo ello forma parte de esta inculcación de hábitos, valores, prácticas. La familia acopla, favorece la renuncia al derecho público y la integración positiva, promueve que sea el bienestar privado lo que se busque.

El giro foucaultiano

No creemos exagerar si decimos que la producción de Michel Foucault implicó una especie de giro copernicano en la teoría y las ciencias sociales. Sin embargo, tampoco pretendemos ignorar las corrientes subterráneas, al decir de Althusser, que ya nos permitían dilucidar una concepción del poder productiva y el sujeto como algo a construirse (el mismo Marx, Gramsci, Althusser, Balibar e integrantes de la Escuela de Frankfurt trabajaron en esta línea).

Lo importante es que el legado de Foucault es vasto, y que, en definitiva, nos brinda herramientas útiles para abordar el

gobierno de la pobreza y el control social, en otras palabras, cómo es que dominan las clases dominantes, y cómo es que funciona el poder —cuáles son sus sujetos, qué relaciones se ponen en juego —ante todo, el poder es una relación y no una sustancia— y cuáles son las posibles rupturas.

Es precisamente la conexión de poder y sujeto, que Foucault, de manera retrospectiva, empieza desarrollando en *El sujeto y el poder* (2001). Lo primero que dirá, y que nosotros resaltaremos, es que el sujeto humano se encuentra inmerso en relaciones de producción, significación y de poder complejas. Los primeros dos tipos de relaciones habrían sido ampliamente estudiados por la historia y la teoría económica y la segunda, por la semiótica; sin embargo, hasta entonces, pareciera que no contábamos con herramientas adecuadas para el estudio del poder. Foucault piensa que el estudio de los modelos legales e institucionales no es suficiente. También critica los enfoques que solo miran la relación entre la racionalización —Foucault dice que se deben analizar racionalidades específicas— y los abusos del poder político.

En consecuencia, Foucault propone una nueva economía de las relaciones de poder. Esto significa investigar a partir de las resistencias al poder, analizar las relaciones de poder a través del enfrentamiento de sus estrategias. De lo que se trata es de ver cómo esas resistencias nos permiten ver las relaciones de poder, ponerlas en evidencia, “ver dónde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan”. (Foucault, 2001, p. 5) Arribaríamos de esta manera al espinoso problema del Estado. Si Foucault no quiere partir del Estado para efectuar su análisis del poder, ¿cuál es el lugar que le asigna? ¿Qué nos

puede decir de las relaciones de poder y su relación con él? La respuesta es que se trata de una combinación de técnicas de individualización y procedimientos de totalización al interior de las estructuras políticas. La potencia del Estado moderno occidental radica en la integración de otro tipo de poder antiguo que incluso lo precede: el poder pastoral. Consiste en un poder que ordena y que está dispuesto a sacrificarse por la vida y la salvación de los creyentes y de la comunidad. Es un poder que se preocupa por cada individuo por toda su vida; es alcanzativo, le compete toda vida interior. Esta forma de poder no puede ejercerse sin conocer el pensamiento interior de la gente, sin explorar sus almas, sin hacerlos revelar sus secretos más íntimos. Ello implica el conocimiento de la conciencia y la habilidad de guiarla” (Foucault, 2001, p. 9). La conclusión es clara: el Estado moderno es una estructura donde pueden integrarse los individuos, pero donde la individualidad se produce y adquiere una forma nueva que se somete a mecanismos específicos. Fueron las relaciones de poder las que se “gubernamentalizaron” progresivamente y no al contrario.

Ahora bien, la pregunta que nos interesa es la de cómo se ejerce el poder. Foucault va a decir que el poder proporciona la capacidad de modificar, utilizar o destruir y que se inscribe sobre las cosas: “un poder que surge de aptitudes directamente en el cuerpo o que se transmite mediante instrumentos externos” (Foucault, 2001, p.12). El poder es capacidad. Capacidad de poner en juego relaciones entre grupos, capacidad de ejercer poder sobre otras personas. Pero hay que tener cuidado. Llegados a este punto, hay que hacer énfasis en que para Foucault el poder no se trata de algo que existe con mayúsculas, universalmente,

de forma masiva, ya se concentre o distribuya. Existe solo y en tanto relación que ejercen unos sobre otros, solo en acto, lo que no significa que pueda pasar cualquier cosa: “se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes” (Foucault, 2001, p.14).

Entendido así, el poder es acción sobre otros, pero no es una acción inmediata; es una acción sobre las acciones de los otros, ya sean presentes o futuras. El poder no es mera violencia, porque para el teórico la violencia es sinónimo de sometimiento, fuerza y destrucción. En cambio, una relación de poder, tal y como él la concibe, implica una articulación entre quien lo ejerce y aquel sobre quien se ejerce: el otro, quien debe ser capaz de dar respuestas, reaccionar, de ser sujeto de efectos. El poder tampoco es consenso. Implica a la violencia y al consenso, pero no se puede reducir a ninguna de las dos cosas. El poder conduce conductas, arregla posibilidades; no se trata de confrontación:

es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, es siempre una manera de actuar sobre un sujeto actante [...] (Foucault, 2001, p.15).

Conducir es llevar, guiar a través de mecanismos con un cierto nivel de coerción a ciertos comportamientos en un campo específico; conducir conductas es arreglar probabilidades, y en este hecho se enfrentan dos adversarios, donde uno *gobierna* a otro. Pero hay más. Para que una relación de poder exista, Foucault

asegura que tienen que existir sujetos libres. ¿En qué sentido? En el que puedan enfrentarse en un campo de posibilidades y tener distintas reacciones, respuestas, comportamientos: “Ahí donde las determinaciones están saturadas, no hay relación de poder” (Foucault, 2001, p. 16). Hay poder cuando puede haber resistencia; la ya mencionada libertad es precondition de su existencia, por eso más que del tradicional antagonismo, el teórico habla de agonismo, esto es, una incitación recíproca, una lucha, una provocación permanente.

En *Historia de la sexualidad* (1991), Foucault delinea otras proposiciones sobre el poder que nos pueden ayudar a terminar de esclarecer su concepción de este. El poder se ejerce a partir de puntos innumerables en un juego de relaciones móviles. Las relaciones de poder no son exteriores a otros tipos de relaciones, como las de conocimiento, sexuales, de producción económica; son inmanentes a estas relaciones. El poder no se encuentra en la superestructura prohibiendo o reconduciendo; este tiene un papel de productor. El poder viene de abajo —no exclusivamente— y las dominaciones son “los efectos hegemónicos sostenidos continuamente por la intensidad de todos esos enfrentamientos” (Foucault, 1991, p. 56). La racionalidad del poder no se tiene que buscar arriba. Existen tácticas explícitas que se encadenan unas a otras y se acoplan en dispositivos de conjunto, pero que no son concebidas por alguien; son estrategias anónimas, contingentes e indeterminadas. Las resistencias al poder son múltiples y están presentes en toda la red de poder; no hay un gran lugar del rechazo, y el rechazo a menudo aparece.

Por último, la noción de estrategia nos permite terminar de entender la concepción de poder foucaultiana. Para este se puede

hablar de estrategias de poder cuando se mencionan medios para hacer funcionar un dispositivo de poder, de las relaciones de poder, ya que estas “constituyen modos de acción sobre la posible, eventual, supuesta acción de los otros” (Foucault, 2001, p.19). Y también la estrategia como enfrentamiento que se nombra recíprocamente en la relación de poder: “Toda estrategia de enfrentamiento sueña con convertirse en una relación de poder, y toda relación de poder se inclina a convertirse en una estrategia victoriosa” (Foucault, 2001, p. 20). Sin embargo, el desenlace está abierto, los mecanismos del poder son inestables, la dominación nunca es total; esta es tan solo una situación estratégica más o menos solidificada, un resultado histórico de largo plazo de enfrentamiento entre adversarios.

Así, podemos ver que, mientras con Marx, Federici y Harvey entendemos la violencia y la brutalidad del origen del capitalismo y sus procesos de acumulación por desposesión, con Foucault podemos entender una forma más común, amplia y efectiva del poder. Es necesario entender que el capitalismo despoja violentamente a unos sujetos para convertirlos en fuerza de trabajo, y que luego no requiere de toda esta fuerza para la producción de valor. No basta tener claro que las masas excedentes se reprimen si se juzgan peligrosas, ni que el Estado es violencia organizada y que, siguiendo la formulación clásica de Marx y Engels, representa los intereses comunes de la clase dominante. Las clases dominantes tienen que *gobernar* y eso implica una intervención diferencial sobre las acciones de las clases dominantes sobre las dominadas. Los sujetos por intervenir, como sabemos, no son siempre los mismos; parte del despliegue de poder radica en la clasificación misma, en la producción de

distintos sujetos sobre los que se aplican distintas técnicas. No es lo mismo el trabajador ya inserto en el mercado laboral que el pobre (currante y pobre en algunos períodos son sinónimos, no opciones distintas necesariamente) o vagabundo o a quien se juzga digno de la asistencia.

Para la reproducción del modo de producción se tiene que *gobernar* a varios grupos de personas, como ya adelantamos. Se tiene que gobernar a los trabajadores, a los niños, a comunidades, a familias, a los enfermos, a los locos, a los vagabundos, a los excedentes, a los supernumerarios, etc. La propuesta de Foucault es en parte la de desentrañar estas formas de gobierno que se superponen, se entrecruzan, se limitan, se refuerzan o se anulan.

Ahora bien, para afianzar la pertinencia de la propuesta foucaultiana en el estudio de la pobreza y su gobierno por las clases dominantes, es necesario desarrollar la noción de dispositivo. En *Seguridad, territorio, población* (2006) desarrolla el siguiente argumento: si gobernar es conducir las conductas con una finalidad, para alcanzarlas hay que disponer de las cosas, con tácticas, con técnicas de gobierno, con dispositivos. Un dispositivo se articula alrededor de un sistema de reglas que definen lo prohibido y lo permitido, lo prescrito y lo ilícito, y posee una orientación estratégica. La sexualidad, por ejemplo, como argumenta en *Historia de la sexualidad*, como dispositivo está ligada con la intensificación del cuerpo, con su constitución como objeto de saber, con “penetrar los cuerpos de una manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera cada vez más global” (Foucault, 1991, p. 64). El dispositivo, como aclarará Foucault más adelante, involucra una conexión entre discursos, instituciones, normas, leyes, ciencia y acciones administrativas,

pero también incluye lo que no se dice, lo que se omite y lo que se oculta. Se puede pensar como una red de conocimientos, controles y las resistencias mismas de los sujetos encadenadas según ciertas estrategias de poder que a su vez existen en un momento histórico (Foucault, 1991).

Un dispositivo es, por tanto, una mediación: el vínculo entre sujetos y discursos e instituciones; es el requisito previo para que el poder funcione. En el dispositivo se da un juego de visibilidad e invisibilidad. Hace visible la arquitectura del poder y oculta otras. Se puede pensar como una red entre elementos heterogéneos: leyes, reglas, normativas, discursos, proposiciones morales, científicas, instituciones. Se puede pensar como una retícula o una red de representación y a la vez de ordenación del espacio social. Un conjunto de rutinas de los actores sociales donde se interiorizan, fijan y condicionan acciones y formas de comportamiento que responden a una orientación estratégica. Según Nicolas Dallorso (2012), un dispositivo es la combinación de muchas partes que están en constante cambio, lo que implica un sistema que es flexible y no está definido de manera estricta. El dispositivo articula elementos de manera contingente, sin un centro de donde emana el poder, y debe pensarse más como una constelación de poderes que se articulan, hibridan y sedimentan.

Vigilar y castigar (1976) es un ejemplo de cómo esta noción de poder, y de dispositivo, nos puede ser útil para el estudio de cómo las clases dominantes abordan la pobreza. La idea principal de este libro es que la prisión es un sistema. Es un conjunto de discursos, estructuras, reglas, ideas científicas y normas morales que sirve para identificar delitos, gestionar actos ilegales, organizarlos y definir un tipo de crimen que justifica la vigilancia

y el control constante sobre la gente. De esta manera, a partir de este ilegalismo cerrado sobre la delincuencia, los ilegalismos de las clases dominantes se ignoran y las fuentes de poder ilícito de las que estas se nutren.

Sin las nociones de poder, dispositivo, *gobierno* y orientación estratégica de Foucault, nos sería mucho más complicado pensar en los modos en los que se aborda el tratamiento de la pobreza. Estas nos permiten preguntarnos cuáles son los elementos heterogéneos que se ensamblan, qué elementos están dispuestos y orientados estratégicamente, qué relaciones de fuerza producen una distribución y tratan de establecer una verdad. También nos sería más complicado pensar en cómo se consolidó el capitalismo. Foucault nos permite pensar los modos de intervención sobre poblaciones enteras (y sobre sujetos individuales) y la producción de disciplina, moralidad, sexualidad. También nos permite considerar los cambios que se han producido en los últimos tiempos en la etapa neoliberal, que se puede pensar a través de la noción de gubernamentalidad.

4. Las mutaciones de la cuestión social

Parte de lo que se caracteriza anteriormente se puede considerar como una descripción de la cuestión social en el arte del gobierno liberal. Pero veamos en detalle qué es un arte de gobierno y cuál sería la especificidad del liberalismo.

En *El nacimiento de la biopolítica* (2006), Foucault nos aclara que un arte de gobierno no es otra cosa más que las prácticas de gubernamentalidad que se solidifican en una situación estratégica compleja en la que hay orientaciones, y existe en un momento

y tiempo histórico delimitado. Es que esto está estrechamente ligado con la analítica del poder de Foucault que ya hemos descrito: su propuesta de definir dominios específicos e instrumentos que permitan analizarlos, el abandono del modelo jurídico, represivo y racionalista, el foco en la positividad del poder, en su dimensión productiva y el poder como acción sobre las conductas de otros que implica a la libertad como precondition, ya que no existe poder donde hay saturación y determinación absoluta.

Así, podemos argumentar que un arte de gobierno – liberalismo o neoliberalismo, por ejemplo, y como explicaremos en este apartado– es esa compleja conexión entre las relaciones de poder. Estas se dan por abajo y por toda la sociedad, los focos locales y su encadenamiento en una estrategia de conjunto. Dicha estrategia no viene desde arriba; que quede claro: no hay un elemento maquiavélico ni un interés transparente que corresponda meramente a la voluntad de una clase. Hay discontinuidad entre niveles, hay heterogeneidad, relaciones de fuerza y luchas, y una estrategia que, si tiene efectos globales, es porque se apoya en toda esa miríada de relaciones de poder que le sirven de soporte y anclaje.

El liberalismo, si recordamos nuestro desarrollo de la tercera etapa periodizada por Neocleous (2001), tiene como motor y valor fundamental el mercado. ¿En qué se traduce esto con relación al modo en que se problematiza la cuestión social, la delimitación de la pobreza, la clasificación de la población, que fue aplicarle una pena proporcional al daño causado y, en el siglo XIX, encarcelarlo para corregirlo e intervenir sobre sus conductas y objetivo de la asistencia y de la pena? Se traduce en la problematización del pauperismo como cuestión central: la

pobreza en sí no es algo que se quiere eliminar; de ella es que nace la riqueza, ya que la pobreza es la que mueve a las poblaciones a trabajar. El pauperismo, en cambio, es indeseado, porque se sale de la nueva lógica de la riqueza como bien común y de la necesidad de una clase trabajadora asalariada. Además, el pauperismo se vincula con la delincuencia; es su condición de posibilidad, y la delincuencia se define principalmente por atentar contra la propiedad privada.

En suma, la nueva ley de pobres y una nueva policía son clave en el liberalismo. Están estrechamente vinculadas; quien no sea clasificado como apto para la asistencia será penado. El vagabundeo se convierte en algo a eliminar. La educación de los niños pobres se vinculó estrechamente con esto; se los definió (incidentalmente) como vagabundos junto a todo aquel que cazara en lugares públicos. Así, se aprecia cómo las formas de control contribuyen a crear la clase trabajadora y al proyecto —o, siguiendo a Foucault, a la orientación estratégica— que consolida la forma de trabajo asalariado del mercado. En este sentido, la transformación de la asistencia pública es parte del arte de gobierno del liberalismo. Se despoja de ella a todos salvo a “los verdaderos desposeídos”; se vuelve un objetivo distinguir entre pobres trabajadores e indigentes. A su vez, se eliminan las formas de trabajo no asalariadas, se sancionan y se interviene en esas prácticas consuetudinarias reguladas por el derecho consuetudinario. Se criminalizan las actividades recreativas tradicionales del proletariado, su esfera pública.

Esto es en parte lo que Foucault describe en *Vigilar y castigar* (1976). Es lo que denomina sociedad disciplinaria; esta es una en la que se construye al “criminal” como enemigo de la sociedad. La

respuesta política a ese enemigo en el siglo XVIII será aplicarle una pena proporcional al daño causado y en el siglo XIX, se encarcela al criminal para corregirlo, para intervenir sobre él y sus conductas, su virtualidad: Si hiciéramos una historia del control social del cuerpo, podríamos mostrar que incluso hasta el siglo XVIII el cuerpo de los individuos es fundamentalmente la superficie de inscripción de suplicios y penas; el cuerpo había sido hecho para ser atormentado y castigado. Ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX, el cuerpo adquiere una significación totalmente diferente y deja de ser aquello (...) para convertirse en algo que debe ser reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar” (Foucault en De Giorgi, 2006, p. 133).

Lo que describe Donzelot en *La policía de las familias* también se puede ubicar en el plano del arte de gobierno liberal. Es que la filantropía, como forma de control para las clases populares, y como cuestión que está al centro de la problematización de la pobreza –el debate consistía en que se malgastaban recursos del Estado, que la asistencia no era redituable, etc.– no es otra cosa que un dispositivo, complejo, incluso con sus dos polos: asistencial y médico higienista, pero que fundamentalmente pretende transformar a los sujetos, encauzar, guiar, que internalicen normas morales y la familia el mecanismo donde estos dispositivos intervienen. Y para los casos en los que ello fracase, se disponen de las tecnologías de tutela (en tanto relación de subordinación) como mecanismo de intervención sobre lo que escapa a la normalización.

También, es en el liberalismo que podemos enmarcar lo que Castel describe en *El orden psiquiátrico* (2009). El tratamiento

y la conceptualización de la locura forman parte de un dispositivo que además tiene su espacio puntual, el asilo, y sus funcionarios (médicos), que detentan ese saber especial. El modo en el que se problematiza la locura estuvo ligado a la pobreza y el trabajo asalariado: la locura se juzga como improductiva, peligrosa, indecente. Los fundamentos del liberalismo se ponen en juego. El Estado garantiza la propiedad privada, la circulación de bienes, respeta la libertad de los ciudadanos. Sin embargo, el Estado garantiza la propiedad privada, la circulación de bienes, respeta la libertad de los ciudadanos. Sin embargo, interviene sobre grupos que se constituyen como problemáticos. Sobre los criminales –el crimen se explica como producto de un cálculo donde se elige el interés personal contra el del resto–, sobre los mendigos, vagabundos, los miembros de la familia que perturban su dinámica –aquí entra el tutelaje y la psiquiatrización–, el proletariado y, finalmente, sobre el loco asocial: es su figura por excelencia. Al loco se lo incapacita, se lo interviene silenciosamente, se le pretende realizar un control interior, una inspección permanente de su conducta moral.

El liberalismo se puede caracterizar, entonces, como la libertad de mercado guiando la gubernamentalidad (libertad teórica, pero que encuentra su límite empírico en el desarrollo de la filantropía y la tutela). Pero, el neoliberalismo ¿qué es? Si seguimos a Foucault, en el neoliberalismo existe un desplazamiento del intercambio hacia la competencia como lo que rige en el mercado (Foucault, 2006). El neoliberalismo dice: solo la competencia puede asegurar la racionalidad económica –se descarta que esta responda a una formalización– y hay que vigilar, intervenir para asegurarla. En materia de política social, Foucault

encuentra que, en el neoliberalismo, la figura del desocupado ya no se concibe como un problema, porque el pleno empleo deja de ser un objetivo. Es que el desempleo mismo puede ser, en el neoliberalismo, una necesidad para la economía. El mercado es el gran regulador económico y social, y la gubernamentalidad interviene en función de que nada lo perturbe. Al contrario de lo que sucedía en el Estado de bienestar liberal, que “se fija como objetivo una distribución relativamente equitativa en el acceso de cada uno a los bienes consumibles” (Foucault, 2006, p. 175), en el neoliberalismo, la igualdad no se fija como objetivo; la desigualdad como regulador general de la sociedad debe dejarse seguir su curso. No existe ya la transferencia de ingresos; es más, resulta peligrosa, ya que afecta al ahorro y la inversión:

La política social deberá ser una política cuyo instrumento no será la transferencia de una parte de los ingresos de un sector a otro, sino la capitalización más generalizada posible para todas las clases sociales, cuyo instrumento será el seguro individual y mutuo y, por último, la propiedad privada (Foucault, 2006, p. 177).

En este sentido, la intervención gubernamental tiene como objetivo que los mecanismos competitivos puedan funcionar como reguladores. La dinámica competitiva, la sociedad empresa, necesita ser multiplicada y difundida en el cuerpo social.

Alessandro De Giorgi en *El gobierno de la excedencia* (2006) explica cómo esto se traduce en una transformación (tendencial) de las políticas penales y asistenciales. En el posfordismo, argumenta, hay transformaciones significativas en la racionalidad gubernamental y sus dispositivos que se deben, en parte, al

debilitamiento de la posibilidad de extraer un saber-poder, en el que se fundamentaba el control disciplinario, sobre la multitud. Es que para De Giorgi la multitud en su excedencia, tanto positiva –excedencia de actividad de la multitud respecto al trabajo como producción de plusvalor: producción inmaterial difusa– como negativa –desocupación, marginalidad– escapa a la categorización de los aparatos de control. Esto tiene como consecuencia la transformación de los dispositivos y su orientación a una función de vigilancia, limitación de acceso, neutralización y contención preventiva.

Encuentra que la población problemática, el excedente de fuerza de trabajo que surge por la reestructuración posfordista, se administra cada vez más por dispositivos de represión penal y cada vez menos por instrumentos de regulación social. La racionalidad económica posfordista penetra en este sentido las tecnologías disciplinarias y ya no se busca la transformación de los sujetos, sino la minimización del riesgo, la represión preventiva de poblaciones que se consideran como portadoras de riesgo:

No se trata de encarcelar criminales peligrosos, esto es, de neutralizar factores individuales de riesgo, sino más bien de administrar a nivel de poblaciones enteras una carga de riesgo que no se puede (y no se pretende) reducir. La racionalidad que estamos describiendo no es disciplinaria sino actuarial. (De Giorgi, 2006, p. 129).

Pertenecer virtualmente a una clase peligrosa se transforma en el propio crimen. Se trata de una racionalidad actuarial, gerencialista, que funciona por representaciones probabilísticas. Ya no importan los individuos particulares; la transformación del

sujeto ahora se reduce al mínimo lo que no se puede controlar: se neutralizan, limitan y desestructuran interacciones sociales que se perciben como portadoras de riesgo. Se alimenta el imaginario de la inseguridad, se encarcela masivamente y se desocializa a la multitud y sus posibles cooperaciones, instaurando la desconfianza universal. Aquí hay puntos de contacto con lo que Loïc Wacquant argumenta en *Forjando el Estado neoliberal* (2011). Para este, el neoliberalismo instala un Estado centauro que es liberal hacia arriba, hacia las clases medias y altas, y paternalista y represivo hacia abajo. Wacquant encuentra que el ala asistencial se ha vuelto punitiva. La misma lógica de disuasión y vigilancia funciona en la asistencia y en las políticas penales. La asistencia y la cárcel sin pretensiones rehabilitadoras forman una sola red, un continuum que invisibiliza a la población con problemas, “forzándola a salir de la ayuda pública, por un lado, y, por otro, manteniéndola encerrada” (Wacquant, 2011, p. 2). Se trata, en definitiva, de un giro punitivo que penaliza la asistencia; se despliega masivamente policía y cárcel para los estratos más bajos de la sociedad; se trata de dos caras de una misma moneda donde la contención punitiva es la técnica gubernamental por excelencia. Gobernar la pobreza significa contención de los pobres: “hacer desaparecer por la fuerza a los menos sumisos de las listas de beneficiarios de la asistencia” y contener en la cárcel, que apunta a la neutralización y al “almacenamiento por defecto”, donde encuentra, al igual que hace De Giorgi, un marcado componente de selectividad social y etno-racial. A esto le podríamos añadir la espera como técnica de control de la pobreza (Auyero, 2016). La espera ligada a la asistencia social tendría efectos productivos: enseñaría a los pobres a cumplir pacientemente los requisitos

arbitrarios y ambiguos de la asistencia, a ser pacientes del Estado, a reconocer el orden político establecido. La espera se vuelve parte fundamental del ala de la asistencia que describe Waqcant, en una cara punitiva sutil, pero punitiva, al cabo de todo.

Conclusiones

El presente artículo buscó indagar en las principales corrientes teóricas y autores que exploran dos prerequisites básicos para la reproducción de las relaciones de producción bajo el modo de producción capitalista: la acumulación por desposesión y el control social.

Tenemos así que la acumulación originaria, tal como la entendió Marx, es una noción problemática por varias razones.

- 1) Remite a una idea de génesis acotada a un momento histórico determinado y no a una lógica de funcionamiento estructural del capitalismo que sucede en distintos momentos del mundo.
- 2) No a una idea de génesis acotada a un momento histórico determinado y no a una lógica de funcionamiento estructural del capitalismo que sucede en distintos momentos del mundo;
- 2) no hace suficiente énfasis en los cambios y transformaciones que el capitalismo introdujo en la posición social de las mujeres y en su fuerza de trabajo y la doble e incluso triple opresión. Esto permite concebirlo no como una fotografía del pasado, sino como algo en proceso. Además, efectúan trabajos de cuidado no remunerado, a los que se someten y que simultáneamente permiten la reproducción social. Esta limitación del desarrollo de Marx se soluciona desde el marxismo mismo con el concepto de Harvey de acumulación por desposesión. Esto permite concebirlo

no como una fotografía del pasado, sino como algo en proceso. Además, permite concebirlo no como una fotografía del pasado, sino como algo en proceso, que además adquiere distintas formas: desposesión de tierras, recursos comunes y naturales y conocimiento que se crea colectivamente.

A su vez, con autores que parten de los resultados de este proceso de desposesión, como Neocleous, Castel, Geremel y Donzelot, se caracterizó cómo este procedimiento se vio íntimamente ligado con el surgimiento de la ciencia de la policía, el control social, de la categorización de las masas desposeídas para la mantención y reproducción del orden. También se hizo una exploración de la necesidad, no solo de orden, sino de la producción de sujetos productivos para el capital mediante una serie de leyes, instituciones, acciones, dispositivos y estrategias desde abajo, que se insertaron en todo el cuerpo social.

Por otra parte, se ha demostrado la mutación de la cuestión social del liberalismo al neoliberalismo mediante los conceptos principales de autores como Foucault, Castel y Di Giorgi. Se buscó reponer la concepción del poder como algo que se ejerce y que implica una relación de discursos, leyes, instituciones, ciencia y medidas administrativas que la orientan con un fin determinado, pero que no responde a un plan que se impone desde arriba. Se caracterizó la pobreza en el liberalismo como algo que el sistema necesita para su funcionamiento normal, y al pauperismo y la locura como algo indeseado, sujeto a control y a inspección permanente. Se ahondó en el cambio de paradigma que supuso el neoliberalismo: el abandono de la pretensión de eliminar la desigualdad y una manera bifronte de abordar el problema de la pobreza: con una cara punitiva y otra asistencial.

Este artículo ha puesto en evidencia lo útil que resulta la concepción del poder y el control social como un proceso y una racionalidad siempre en construcción. De la mano del examen de los autores más contemporáneos como Di Giorgi y Castel, se ahondó en el funcionamiento del ala punitiva y asistencial y el tratamiento de la multitud con una racionalidad actuarial. En esta racionalidad, prima la vigilancia, la neutralización y la contención preventiva mediante la represión de poblaciones que se consideran peligrosas. Se caracterizó como el ala asistencial y mecanismos como el de la espera forman parte de la misma estrategia de control de la pobreza.

La utilización de estas nociones teóricas tiene consecuencias directas a la hora de llevar a cabo estudios empíricos. Como lo demuestran algunos trabajos aquí mencionados, *Historia de la sexualidad* o *Vigilar y castigar* dan cuenta de fenómenos situados históricamente. En esta línea se inscribe la obra reciente de David Harvey, de Javier Auyero (2003), Alcira Daroqui (2014), Denis Merklen (2003, 2023) y Agustín Salvia (2011). De los estudios empíricos se desprenden diagnósticos que, a su vez, guían políticas públicas, reformas, planes de gobierno y horizontes para la transformación social. Tener una mirada crítica sobre la cualidad sistémica de la acumulación por desposesión, la pobreza y las formas históricas de gobernarla resulta fundamental ante cualquier intento de desentrañar el fenómeno y actuar sobre él.

Referencias

Álvarez Leguizamón, S. (2011). Gubernamentalidad neoliberal y focolítica en América Latina: Los programas de transferencia condicionadas ¿políticas de cohesión social con

los pobres? En C. Barba Solano & N. Cohen (Coords.), *Perspectivas críticas sobre la cohesión social: Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina* (pp. 251-285). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Auyero, J. (2001). *La política de los pobres: Las prácticas clientelistas del peronismo*. Manantial.

Auyero, J. (2016). *Pacientes del Estado*. Eudeba.

Batistoni, A. (2025). *Free gifts: Capitalism and the politics of nature*. Verso.

Barba Solano, C. (2010). Los estudios sobre la pobreza en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1), 9-49.

Clark, B., & Foster, J. B. (2020). *The robbery of nature: Capitalism and the ecological rift*. Monthly Review Press.

Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.

Castel, R. (2009). *El orden psiquiátrico*. Nueva Visión.

Dallorso, N. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. *Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 19(54), 123-145.

Daroqui, A., & López, A. L. (2012). La cadena punitiva: Actores, discursos y prácticas. En A. Daroqui (Coord.), *Sujetos de castigo: Hacia una sociología de la penalidad juvenil* (pp. xx-xx). Homo Sapiens Ediciones.

Daroqui, A. (Coord.). (2014). *Castigar y gobernar: Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. CPM y GESPYDH.

De Giorgi, A. (2006). El gobierno de la excedencia. Traficantes de Sueños.

Donzelot, J. (2008). La policía de las familias. Nueva Visión.

Federici, S. (2015). Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Tinta Limón.

Faria, F. (1978). Desarrollo económico y marginalidad urbana: Los cambios de perspectiva de la CEPAL. *Revista Mexicana de Sociología*, 40(1), 9-29.

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1991). Historia de la sexualidad. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow, *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-260). Nueva Visión.

Foucault, M. (2006a). Seguridad, territorio y población. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006b). El nacimiento de la biopolítica. Fondo de Cultura Económica.

Figueroa, A. (2001). Social exclusion as a distribution theory. En E. Gacitúa, C. Sojo & D. Shelton (Coords.), *Social exclusion and poverty reduction in Latin America and the Caribbean* (pp. 23-48). Banco Mundial & Flacso.

Fraser, N. (2022). *Cannibal capitalism: How our system is devouring democracy, care, and the planet – and what we can do about it*. Verso.

- Freyre, L. (2012). Crítica del concepto de “pobreza”: Sus alcances y limitaciones en el marco del análisis de políticas sociales. *Astrolabio*, 12, 221-249.
- Geremek, B. (1989). *La piedad y la horca: Historia de la miseria y de la caridad en Europa*. Alianza Editorial.
- Harvey, D. (2005). *El “nuevo” imperialismo*. CLACSO.
- Hirschman, A. (1980). El auge y el ocaso de la teoría económica del desarrollo. *Ciencia y Desarrollo*, 6(35), pp. 1055-1077.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003–2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1990). *El capital*. Siglo XXI Editores.
- Merklen, D. (2003). *Pobres ciudadanos: Las clases populares en la era democrática argentina (1983-2003)*. Gorla.
- Merklen, D. (2023). *Detrás de la línea de la pobreza: La vida en los barrios populares de Montevideo*. Ediciones Berretín.
- Motto, C. (2005). *Enemigos urbanos: La construcción de identidades amenazantes y nuevas políticas urbanas y sociales*. En J. P. Roze, S. Murillo & A. Núñez (Comps.), *Nuevas identidades urbanas en América Latina* (pp. xx-xx). FLACSO.
- Neocleous, M. (2010). *La fabricación del orden social*. Prometeo Libros.
- Rodríguez, O. (1984). *La teoría del subdesarrollo de la CEPAL*. Siglo XXI Editores.
- Rostow, W. (1971). *The stages of economic growth: A non-communist manifesto*. Cambridge University Press.

Salama, P. (1989). *La dollarisation. La Découverte.*

Salvia, A. (2011). De marginalidades sociales en transición a marginalidades económicas asistidas. En C. Barba Solano & N. Cohen (Coords.), *Perspectivas críticas sobre la cohesión social: Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina* (pp. 107-138). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad.* Planeta.

Valencia, E., Tepichín, A. M., & Geandreau, M. (Coords.). (2003). *Transición hacia la atención focalizada de la pobreza extrema: Caso Progresá en México (Serie estudios de caso y experiencias relevantes de gerencia social en América Latina, núm. 8).* BID, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social & Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

Wacquant, L. (2011). *Forjando el Estado neoliberal: Workfare, prisonfare e inseguridad social.* Prohistoria, 16.

La evolución de los sistemas de valoración probatoria: un análisis desde los Derechos Humanos

The evolution of evidentiary assessment systems: an analysis from the perspective of human rights

Mercedes Citlaly Martínez Villegas

Luis Alonso Hagelsieb Dórame

Resumen: En México, dos reformas transformaron el sistema de administración de justicia: la de justicia penal y seguridad pública (2008) y la de derechos humanos (2011). Antes de 2011, la Constitución no protegía, explícitamente, los derechos humanos, sino que se refería a “garantías individuales”, entendidas como aquellos medios e instrumentos concretos para proteger derechos, principalmente procesales. La reforma de 2011 obligó al Estado a respetar y garantizar la protección de los derechos humanos, creando leyes protectoras, especialmente en materia penal. En el juicio penal, el juez valora pruebas presentadas por el ministerio público y la defensa para dictar una sentencia absolutoria o condenatoria. Esta valoración debe ajustarse conforme a los principios de protección de los derechos humanos, asegurando sentencias justas. Existen tres sistemas de valoración de la prueba: prueba tasada, donde el valor está predeterminado; íntima convicción, basada en creencias; y libre valoración, donde el juez evalúa las pruebas de manera autónoma. Este artículo de investigación tiene como finalidad abordar la importancia que tienen los derechos humanos al momento de ser analizadas las pruebas en los diferentes sistemas de valoración probatoria con los que se cuenta.

Palabras clave: Prueba, sana crítica, íntima convicción, sistema procesal, Derechos humanos.

Abstract: In Mexico, two reforms transformed the justice system: the Criminal Justice and Public Security Reform (2008) and the Human Rights Reform (2011). Before 2011, the Constitution did not explicitly protect human rights, but instead referred to "individual guarantees," understood as concrete means and instruments for protecting rights, primarily procedural rights. The 2011 reform obliged the State to respect and guarantee the protection of human rights by creating protective laws, especially in criminal matters. In a criminal trial, the judge evaluates the evidence presented by the prosecution and the defense to issue a judgment of acquittal or conviction. This evaluation must be in accordance with the principles of human rights protection, ensuring fair sentences. There are three systems for evaluating evidence: predetermined evidence; intimate conviction, based on beliefs; and free evaluation, where the judge evaluates the evidence independently. This research paper aims to study the importance of human rights when analyzing evidence across the different available systems of evidentiary assessment.

Key words: Proof, healthy criticism, intimate conviction, procedural system, Human Rights.

Introducción

Antes de la reforma en materia penal de 2008, se contaba con un sistema mixto. Este incluía elementos de los sistemas inquisitivo y acusatorio. Todo incluía partes de los sistemas inquisitivo y acusatorio, ya que este último se diferenciaba por tener una acusación penal pública, una investigación previa escrita y secreta, y una audiencia de juicio con funciones distintas para cada parte. A raíz de la reforma de 2008 y de las múltiples violaciones de derechos humanos, se tuvo que trabajar para darles fin a las mismas, pues el Estado mexicano había sido condenado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Tal es el caso de *Radilla Pacheco vs. Estados Unidos Mexicanos*, la tercera sentencia que condenó al Estado mexicano por la violación de los derechos consagrados en los artículos 3, 4, 5, 7, 8 y 25 de la Convención Americana de Derechos Humanos —respectivamente: el reconocimiento de la personalidad jurídica, la vida, la integridad personal, la libertad individual, las garantías y la protección judiciales— en perjuicio de Rosendo Radilla Pacheco. En este sentido, la Suprema Corte de Justicia de la Nación comenzó a trabajar en la protección de derechos humanos; es así que este fue uno de los motivos que impulsó en el año 2011 la reforma en materia de derechos humanos, y se obliga a la protección por parte del Estado mexicano (*Rosendo Radilla Pacheco vs. México*, 2009). A partir de la reforma de 2011, el Estado mexicano se encuentra obligado a garantizar la protección de los derechos humanos, tal como se encuentra señalado:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y

en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. (C.P.E.U.M., 1917, artículo 1).

Por tal motivo, este trabajo de investigación tiene como finalidad estudiar la importancia que tienen los derechos humanos al momento de ser analizadas las pruebas en los diferentes sistemas de valoración probatoria con los que se cuentan, tal es el caso del sistema tasado, el de íntima convicción y el de sana crítica, y así ver de qué forma se pueden fortalecer o se violentan los derechos humanos en la impartición de justicia.

Metodología

La presente investigación se realizó utilizando una metodología cualitativa, mediante un análisis documental que permitió identificar las formas en las que se pueden analizar las pruebas. Con ello, se profundizó en las características de cada uno de los sistemas de valoración de la prueba, lo que facilitó la identificación de los contextos procesales en los que se aplican.

Por otro lado, se fundamenta epistemológicamente en el paradigma histórico hermenéutico, ya que tiene como objetivo interpretar y comprender el fenómeno analizado, el cual busca identificar cuáles han sido los diferentes sistemas de valoración de la prueba a través de la historia.

Sistemas de valoración probatoria

Para entender cuáles son los sistemas de valoración probatoria, es esencial comenzar hablando de lo que es la prueba. En este contexto,

podemos decir que la prueba es una herramienta que busca convencer al juez. Esto se puede lograr a través de documentos, testimonios u otros medios que nos ayuden a descubrir la verdad. La verdad es que se trata de una concordancia que existe entre lo que se dice, piensa o cree con lo que efectivamente es real. No podemos afirmar que existe una verdad absoluta, sino que eso es lo que siempre se busca a través de las pruebas que se puedan llegar a presentar. Sin embargo, es crucial señalar que cada una de las partes en el proceso contará su propia verdad (verdad relativa). La misma, sin embargo, es fundamental señalar que cada una de las partes en el proceso contará su propia verdad (verdad relativa), la misma que se encuentra apegada a su realidad. Es ahí donde radica la labor del juzgador: establecer cuál es la verdad.

La prueba se trata de uno de los principales eslabones en la búsqueda de la verdad; con ella se busca revelar la existencia y circunstancias de los hechos delictivos, así como todas aquellas circunstancias que agraven, justifiquen, califiquen o atenúen. Además, tiene como objetivo generar convicción al juzgador de un hecho, ya sea de forma positiva o negativa; estas tienen un atributo de contradicción, ya que permiten que las partes tengan la oportunidad de defenderse.

De acuerdo con Salcedo (2004), la verdad procesal (judicial) es la que busca y encuentra el juez en un procedimiento en el que se enfrentan dos discursos contradictorios (o verdades rivales): a) del reclamante y b) del demandado. El primero afirma que el derecho lo autoriza a recibir del segundo un pago: dar, hacer, no hacer; mientras que el segundo se resiste, sosteniendo un argumento contrario: niega los hechos, el derecho o la procedencia del reclamo. (p. 282)

Podemos decir que existe una verdad formal o procesal que se basa en lo que el juez penal verifica y declara como verdadero, a través del análisis de los hechos y las pruebas que muestran las partes.

En ese sentido, el juez busca una verdad histórica, que se establece y legitima desde la perspectiva de las víctimas. Para llegar a esta verdad, es fundamental que se revisen todas las pruebas presentadas por la defensa y el ministerio público. Esto permitirá al juez evaluarlas correctamente y dar una sentencia bien fundamentada.

La prueba, sin duda alguna, es relevante en el proceso penal, porque gracias a ella se puede tener la seguridad de que se ha cometido un delito. Es crucial recordar que en el sistema de justicia actual, es trabajo del Ministerio Público contar con la carga de la prueba. Es decir, es él el órgano encargado de recabar cada uno de los indicios. Los mismos deberán ser suficientes para la acreditación de un delito. Es decir, es él el órgano encargado de recabar cada uno de los indicios. Los mismos deberán ser suficientes para la acreditación de un delito. Ya deberán ser suficientes para la acreditación de un delito, ya que, en caso de no hacerlo, lo más probable es que el juez dicte una sentencia absolutoria por la falta de elementos.

Al principio, Dellepiane (2009) menciona que la prueba significa ensayo, experimentación o revisión, que se hacen para evaluar la calidad, eficacia o precisión de algo; puede referirse a un objeto físico o a un proceso mental que se expresa en acciones o resultados. (p.8)

En este sentido, la prueba se trata de un medio que ayudará al juez a comprender mejor lo sucedido y así poder emitir un fallo

judicial, pues deberá comparar dos afirmaciones que se vierten sobre un mismo hecho, pero que han surgido de distinta fuente, y deberá decidirse solamente por una.

De acuerdo con Carnelutti (1982, citado en Contreras Rojas, 2015), señala que la prueba extraprocesal:

Consiste en la comprobación de la verdad de una proposición, de modo que para que la prueba opere en este ámbito siempre requiere la preexistencia de una afirmación cuya exactitud debe ser confirmada o verificada, no constituyendo un acto probatorio la investigación o el descubrimiento de una verdad que no ha sido previamente afirmada [...] El estándar probatorio en el sistema penal acusatorio en México se basa en obtener el esclarecimiento de los hechos, lo que significa llegar a la verdad objetiva es por esa razón que el desahogo de las pruebas presentadas en la audiencia le permitirá crear una objetiva convicción al juez. (p. 27).

El papel del juez es realizar la correcta administración de justicia. Se trata de un actor clave en el sistema de justicia penal, debiendo asegurar que se aplique la ley de manera justa y transparente; esto lo logrará con las pruebas aportadas por el ministerio público o por la defensa, ya que le servirán al momento de realizar la valoración de la prueba, que se trata de una operación trascendental en todo proceso y, más aún en el proceso penal, pues de esto dependerá que el juez llegue a una certeza para determinar si una persona es inocente o culpable al momento de emitir su sentencia.

Para llegar a una convicción, el juez deberá valorar cada una de las pruebas desahogadas en el juicio; la valoración de la prueba sería el examen crítico de los medios de prueba, siempre con máximas de experiencia, impuestas por la ley o deducidas por

el juez. Ese es justamente el momento del *iter* probatorio objeto de nuestro estudio. (Nieva y Taruffo, 2010, p. 28)

Existen otro tipo de pruebas, y son aquellas pruebas ilícitas, las cuales han sido obtenidas con violación de derechos fundamentales. Por lo tanto, podemos decir que la prueba ilícita es la que se lleva a cabo al violar un derecho o libertad fundamental. La expresión “prueba ilegal” es poco útil, pues no protege los derechos fundamentales que están en documentos internacionales. (Alfonzo Rodríguez, 2004, p. 20) Por ese motivo, cuando una prueba se considera ilícita, se puede solicitar que se excluya del proceso. Es fundamental señalar que, si de una prueba ilícita derivan otras, estas tampoco tendrán valor probatorio, siempre y cuando sean consecuencia directa de la prueba ilícita y se haya obtenido vulnerando los derechos humanos. A esto se le conoce también como la teoría del fruto del árbol envenenado, adoptada en México a partir del derecho anglosajón.

La teoría del fruto del árbol envenenado se creó con la finalidad de impedir que ingresen al juicio evidencias que se obtuvieron de forma ilícita, es decir, no se hizo el correcto procedimiento para su obtención y, de llegar al juez, este podrá valorarlas; por esa razón es importante evitar que estas evidencias lleguen al juez.

Esta teoría proviene de la decisión *Mapp vs. Ohio*, 367 U.S. 643 (1961), donde se quería que el juez evaluara libros e imágenes que habían sido confiscados ilegalmente durante un registro en la casa de la acusada. Ya que los agentes de la policía no se presentaron con una orden de registro para ingresar al domicilio de (*Mapp*) a realizar una incautación. La Corte resolvió esta sentencia señalando que el uso de la evidencia incautada

sería declarado “inconstitucional”. Afirmando que se debió aplicar la cuarta enmienda. Esta resolución fue un parteaguas, ya que ha servido como referente en otros países, como es el caso de México.

En México se adoptó la teoría del fruto del árbol envenenado; por esa razón, en nuestro ordenamiento interno podemos encontrar en el artículo 20, inciso a, fracción IX, su regulación, por medio de la cual establece: “*Cualquier prueba obtenida con violación de derechos fundamentales será nula.*” (C.P.E.U.M., 1917, artículo 20). Así mismo, en el Código Nacional de Procedimientos Penales, que señala: “*La prueba no tendrá valor si ha sido obtenida por medio de actos violatorios de derechos fundamentales, o si no se incorporó al proceso conforme a las disposiciones de este Código.*” (C. N. P. P., 2014, artículo 357)

El primer tribunal colegiado en temas penales y administrativos del décimo séptimo circuito ha publicado la tesis aislada con el número de registro digital 20117774, donde indica: Conforme al sistema procesal penal, las pruebas serán valoradas por los jueces según la sana crítica, observando las reglas de la lógica, los conocimientos científicos y las máximas de la experiencia. Una regla de la lógica lo constituye el que, si la fuente de la prueba se corrompe, entonces cualquier dato obtenido de esta también lo está, por tratarse de evidencias logradas con ayuda de información conseguida ilegalmente. Este supuesto es el que la teoría del derecho probatorio llama “fruto del árbol envenenado”, refiriéndose a los efectos dañinos que causa en otras pruebas. Según la interpretación de Hernández Basualto (2005, citada en Guillén López, 2017), esta teoría se centra en las actuaciones relacionadas con la obtención del

material probatorio para el proceso penal. Desde este enfoque, se interpreta que las indagaciones e investigaciones en materia procesal penal que incurrir -o inciden- en ilegalidad pueden dar origen al hallazgo de pruebas objetivas o pruebas derivadas que, por la impureza en su producción, deben ser excluidas al igual que la prueba principal calificada de ilícita.

La teoría del fruto del árbol envenenado sin duda alguna obliga a los agentes del ministerio público a realizar todos los actos de investigación con apego a la ley, respetando los derechos humanos del indiciado y de la víctima. Respetando los derechos humanos del indiciado y de la víctima, se podrá utilizar solo los indicios obtenidos de forma legal y las pruebas lícitas, pues se considera que sus frutos son legales. Fonseca Luján (2017) menciona que el fruto del árbol envenenado es una imagen retórica eficaz. El texto muestra de manera clara lo que significa la extensión de la exclusión: la ilegalidad es como un veneno que se pasa del tronco (prueba ilícita original) a todo lo que cuelga de las ramas (pruebas ilícitas derivadas) (p. 35).

En ese sentido, el objetivo es brindar la protección más amplia al indiciado de que la investigación se realizará de acuerdo con los lineamientos establecidos en la ley. Los agentes del ministerio público, al llevar a cabo sus labores de investigación, deberán agotar todos los elementos probatorios y abstenerse de solicitar la incorporación de cualquier dato de prueba obtenido con vulneración de los derechos humanos. De lo contrario, se podrá solicitar su exclusión del proceso. Si no se excluyen, el juez podrá valorarlos y esto inevitablemente se reflejará en su sentencia.

El sistema de la prueba legal o tasada

Este sistema de valoración normalmente se encuentra en el sistema inquisitivo. Tiene como finalidad que el juez le otorgue un valor a cada una de las pruebas según lo establecido por la legislación. Previamente, como finalidad, que el juez le otorgue un valor a cada una de las pruebas según lo establecido por la legislación, pues previamente el legislador le ha proporcionado un valor a cada una de las pruebas y el mismo se encuentra regulado en la ley. En este sistema de valoración, el juez se encuentra limitado a darle un valor que no corresponda a cada una de las pruebas.

En otras palabras, es la ley la que le otorga el valor a cada una de las pruebas. En ese sentido, si dos testigos declaran de la misma manera sobre un hecho, ese hecho se tendrá como verdadero, sin poder llegar a pensar que declararon de igual manera porque previamente se pusieron de acuerdo con su testimonio por tener un interés en común.

En este sistema podremos advertir que la misma ley impone una serie de restricciones a los juzgadores para que ciertos hechos se prueben únicamente de un modo y no de otro. En este sentido, Bovino (1996) señala:

El sistema de prueba legal o tasada representa, sin duda alguna, una intromisión indebida del legislador en un ámbito que sólo corresponde a quien aprecia directa y personalmente los elementos de prueba, y actúa en el procedimiento en el ejercicio del poder jurisdiccional. (p. 173).

El tener este sistema de valoración puede traer como consecuencias sentencias que vulneren los derechos de los

acusados. El legislador, al momento de crear nuevas leyes, pudo dejar pasar muchas cosas que en la audiencia se pueden presentar. El legislador, al crear nuevas leyes, pudo dejar pasar muchas cosas que pueden presentarse en la audiencia. Por ello, el juez debe ser quien decida si se le otorga valor probatorio o no a algún elemento de este tipo, pues está presente en la audiencia y ha observado el desahogo de las pruebas exhibidas en la misma. En este sentido, de acuerdo con Galindo (2010, citado en De la Rosa, 2018), indica: “Las pruebas presentadas por el órgano acusador —llamado Ministerio Público en algunos países— tienen fe pública y el juzgador no tendrá que hacer ningún razonamiento respecto a la admisibilidad de las mismas”. (p. 207)

De acuerdo con lo anterior, el legislador da un valor probatorio de prueba plena a los documentos públicos. Resulta entonces que estos son la inspección judicial, los cateos, las visitas domiciliarias, escrituras o cualquier otro documento expedido por un funcionario que cuente con fe pública. Así mismo, entonces, que estos son la inspección judicial, los cateos, las visitas domiciliarias, escrituras o cualquier otro documento expedido por un funcionario que cuente con fe pública. Así mismo, se señala que la copia no autenticada de un documento carece de validez, salvo que sea reconocida por el suscriptor y que las primeras declaraciones subsisten sobre las anteriores.

Por ejemplo, en el anterior sistema mexicano se mencionaba: “Los documentos públicos harán prueba plena, salvo el derecho de las partes para redargüirlos de falsedad y para pedir su cotejo con los protocolos o con los originales existentes en los archivos”. (C.F.P.P., 1934, art. 280)

Este sistema de valoración representó un problema, pues no se promovía la igualdad procesal debido a que la defensa no puede presentar elementos que contravengan lo manifestado por el órgano acusador, al intentar restar valor al elemento de convicción presentado por la parte contraria.

Se puede concluir que en este sistema el juez únicamente se limita a verificar la legalidad y correlación que tiene la prueba con la ley, y eso le permitirá dictar una sentencia.

Libre valoración o crítica sana

Al sistema de libre valoración de la prueba también se le conoce como sana crítica. Se trata de que una persona ajena a la litis, es decir, el juez, deberá valorar las pruebas en apoyo a su leal saber y entender. Además, hay que destacar que una persona que no esté involucrada en el asunto, como el juez, debe evaluar las pruebas basándose en su propio conocimiento y criterio, dando más credibilidad a la parte que más le convenza.

La libre valoración de la prueba implica que el juez es independiente y soberano para decidir a cuál de todos los medios de prueba le va a reconocer mayor mérito, sin que la ley le pueda limitar ese enjuiciamiento o indicar el valor que debe darle. Ello no se opone a la formulación de diversos límites, como son las máximas de la experiencia, las leyes del razonamiento lógico y el conocimiento científico. (Baytelman Aronowsky, 2004, p. 54)

Se debe entender, a las máximas de la experiencia, como todos aquellos conocimientos, pensamientos, valores, sistemas de creencias y acciones que lo definen como juzgador.

Así mismo, podemos entender por leyes del razonamiento lógico toda aquella reflexión que realiza el juez con la finalidad de entender mejor cada una de las pruebas ofrecidas por las partes, y que le ayude a entender, a través de la ciencia y su conocimiento, el valor que deberá darle a cada una de las pruebas. En ese sentido, se entiende que el juez lleva a cabo un análisis minucioso, detallado de cada una de las pruebas desahogadas en el juicio.

En otras palabras, la lógica se entiende como la ciencia que estudia los pensamientos en cuanto a sus formas mentales para facilitar el raciocinio correcto y verdadero. Esto ayuda al juez a entender correctamente los hechos y las pruebas que tiene, para tomar una decisión clara y ordenada, evitando errores en su razonamiento. (Magos Morales, 2015, p. 124)

En cuanto al conocimiento científico, están constituidos por el saber humano que proporcionan las ciencias, por lo que se trata de conocimientos científicos y técnicos, más o menos generalizados, que simultáneamente son comunes y compartidos como verdaderos por la mayoría de las personas. (Magos Morales, 2015, p. 125)

Es fundamental señalar que los avances de la ciencia y la tecnología permiten al juzgador llegar al descubrimiento de la verdad histórica. El apoyo de diversas periciales, como las pruebas de ADN, balística, dactiloscópicas y psiquiátricas, ayudará al juez a tomar una decisión más objetiva y lógica.

Nieva y Taruffo (2010) indican que los jueces deberían haber evaluado la evidencia sin restricciones desde el inicio. Solo después de que hubo demasiada libertad en esta valoración, aparecieron las normas de prueba legal y otros métodos que, de alguna manera, limitan la libertad de decisión de los jueces. (p. 28)

En este sistema, el juez forma su opinión basándose en cómo vio el desarrollo de las pruebas, su experiencia, las reglas de la lógica y sus conocimientos científicos. Por lo cual, podemos decir que el juez tiene absoluta libertad de decidir la inocencia o culpabilidad de una persona, usando la ayuda de otras ciencias, leyes o aplicando su lógica; así mismo, también tendría que apoyarse en juzgar con perspectiva de género. En ese sentido, es crucial señalar que la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ha emitido protocolos para juzgar con perspectiva de género, los cuales tienen como finalidad que los juzgadores apliquen siempre en cada una de sus resoluciones la perspectiva de género.

La perspectiva de género se refiere a una herramienta o mecanismo que permite identificar las diferencias entre mujeres y hombres en el ámbito laboral, biológico, político y/o cultural, esto con la finalidad de tomarlo en cuenta al momento de dictar una sentencia judicial.

Para que los jueces sean capaces de darle un valor a cada una de las pruebas desahogadas, deberán estar presentes en el juicio oral, tal como lo señala el principio de inmediación establecido en el artículo 4.º del Código Nacional de Procedimientos Penales y el numeral 20 de la Constitución; es fundamental para que se pueda justificar adecuadamente el valor otorgado a cada una de las pruebas.

En este sistema no existen reglas legales que regulen el valor probatorio que el juez deba considerar al momento de analizar cada uno de los medios de prueba, con la finalidad de dictar una sentencia, pero sí se exige al juez que funde y motive su resolución para darle también mayor seguridad a la ciudadanía,

misma confianza que fue perdida en otros sistemas de valoración. Por esta razón es importante que el juez se encuentre presente en la audiencia de juicio oral, para que pueda escuchar, conocer, pueda ser persuadido por algunas de las partes y así pueda valorar, construir y justificar su resolución judicial. En México, a partir de la reforma de 2008, contamos con un sistema de valoración de sana crítica, tal como lo señala el Código Nacional de Procedimientos Penales (2014), que a la letra nos indica:

El Órgano jurisdiccional asignará libremente el valor correspondiente a cada uno de los datos y pruebas, de manera libre y lógica, debiendo justificar adecuadamente el valor otorgado a las pruebas y explicará y justificará su valoración con base en la apreciación conjunta, integral y armónica de todos los elementos probatorios. (art. 265).

La sana crítica deja al juez con la libertad de poder valorar la prueba según su criterio y experiencia, con la intención de que pueda emitir una sentencia de forma lógica y razonada. En ese sentido, el juez debe ser una persona preparada con un amplio caudal de conocimientos y experiencia que le permita contar con una mayor comprensión y respaldo jurídico a las resoluciones del juzgador.

El juez necesita analizar cada prueba presentada en el juicio. En este proceso, emplea inferencias lógicas, lo que significa que debe establecer premisas para llegar a una conclusión. Las premisas y las conclusiones se tratan de enunciados de hechos. En este punto, el juez debe construir una premisa mayor, seguida de una premisa menor, lo que lo llevará a llegar a una conclusión. Estas premisas las podrá realizar contando con conocimientos

previos sobre el caso, ya que el juez necesitará utilizar la razón para construir estas premisas. (Martínez Villegas, 2023, p. 121)

Sistema de íntima convicción

Según Nieva y Taruffo (2010), la íntima convicción aparece con los movimientos de Italia e Inglaterra como respuesta a las exigencias de las pruebas legales que vienen del derecho romano. (p.72) La íntima convicción tiene sus raíces en la Antigua Grecia y Roma, en donde el desahogo de las pruebas se daba en un sistema oral y público, y el juez debía tomar su decisión basándose en su propia convicción.

De acuerdo con Rodríguez y Tuirán (2011), en este tipo de valoración de la prueba, el juez tiene plenas facultades para evaluar el material probatorio de acuerdo a su conciencia, a su conocimiento técnico, a sus principios, a su leal entender. Esto es sin que el sistema jurídico y, en particular, el legislador, le establezcan límites a su arbitrio sobre los medios de prueba. (p. 197)

El sistema de valoración probatoria de íntima convicción es propio de los juicios por jurados. En donde el juez pasa a tener un papel secundario, pues no cuenta con la función de emitir una sentencia judicial. Sino que únicamente su tarea es la de dirigir las audiencias. Mientras el juez tiene un papel secundario, ya que no emite una sentencia judicial. Sino que únicamente su tarea es la de dirigir las audiencias. Mientras que únicamente su tarea es la de dirigir las audiencias, mientras que el trabajo del jurado será el de valorar cada una de las pruebas presentadas en la audiencia de juicio. El jurado deberá estar conformado

por ciudadanos previamente elegidos por las partes (defensor-ministerio público).

A este proceso de selección del jurado se le conoce como *boarding*, en el cual el juez determina la hora, el día y el lugar del proceso de selección del jurado. Las personas que están registradas para votar son las personas que podrán ser elegidas como jurados y deberán responder a preguntas estandarizadas realizadas por el juez y posteriormente por los abogados. El jurado se deberá integrar por doce personas. Es crucial recalcar que se trata de un proceso de selección un poco negativo más que positivo. Es crucial recalcar que se trata de un proceso de selección un poco negativo más que positivo porque las partes buscan eliminar a los miembros del jurado que no podrán convencer y se quieren quedar con los que sí podrán persuadir.

Uno de los problemas que surgen en este tipo de sistemas es que el juez o los jurados únicamente emitirán su fallo judicial con la apreciación que tengan de la valoración de cada una de las pruebas que se desahogaron en el juicio por las partes del proceso; sin embargo, no darán ninguna explicación del porqué llegaron a esa resolución, pues al ser personas que pueden tener o no conocimiento del derecho, tomarán una decisión con base en su propia conciencia y de acuerdo con su conocimiento.

Otro problema que se presenta en este tipo de sistema de valoración es que, al ser ciudadanos los que deberán tomar la decisión de si una persona es inocente o culpable, pueden verse parcializados con mayor facilidad. Muchas veces podrían estarse guiando por sus prejuicios, y se estaría vulnerando el principio de presunción de inocencia.

Rodríguez Lozano (2012) menciona que la ‘presunción de inocencia’ tiene el reconocimiento universal como derecho humano; a la vez, es un principio básico de primera importancia para la buena administración de justicia, de manera particular para la justicia penal. De esta manera, la presunción de inocencia es la base para un juicio justo, que busca evitar que los agentes del Estado interfieran de manera injusta en la vida de una persona. (p. 35) De acuerdo con González Nazario (2002, citado en Sánchez Sifrano, 2018), señala que:

La protección de los Derechos Humanos a nivel internacional surge como reacción a las violaciones extremas que se dieron a la dignidad humana con el Holocausto realizado por el Estado nacionalsocialista alemán; delimitado así su estudio al derecho internacional público, De tal suerte que abarca toda una serie de antecedentes filosóficos e históricos, que le dieron un sustento, debiéndose resaltar diversas declaraciones de derechos inglesas y estadounidenses, lo mismo que la Declaración Francesa de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y las enmiendas a la Constitución de los Estados Unidos de América. Lo anterior provocó que, en el siglo XIX en diversas constituciones, entre ellas las latinoamericanas, se fueron regulando derechos de la persona humana constitucionalmente, lo mismo que el derecho a la resistencia frente al Poder en el caso de que no fueran reconocidos. (p. 16).

En este sentido, al hablar de presunción de inocencia, nos referimos a un derecho humano. Este se encuentra protegido por el artículo 11.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el artículo 14 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el artículo 9 de la Declaración de los Derechos Humanos del Hombre y del Ciudadano. En cada uno de estos

ordenamientos se señala que cualquier hombre será considerado inocente hasta no ser declarado culpable, esto tal como se señala en nuestra Constitución en su artículo 20, apartado B, fracción I.

Otro punto por considerar en este sistema de valoración probatoria es que el jurado, al no tener que estar obligado a contar con conocimientos en leyes, podría estar permitiendo desahogar alguna prueba que sea violatoria de derechos humanos.

Conclusiones

Podemos concluir que los sistemas de valoración probatoria han evolucionado constantemente, y en la actualidad, se permite al juez apreciar directamente el desahogo de las pruebas a través de sus sentidos y realizar una actividad intelectual para descubrir la verdad, pues se trata de una función de valoración lógica, que implica que se debe llevar a cabo un análisis razonado de los hechos y las pruebas, para darles a estas últimas un valor adecuado, observando las reglas de la lógica, los conocimientos científicos, que son aquel conjunto de hechos que pueden ser sustentados por las diversas teorías científicas, así como de las máximas de la experiencia. Esto hace que otros métodos, como analizar un expediente y seguir lo que dice la ley, queden atrás. Esto significa que se toman decisiones basadas en pruebas evaluadas, incluso si no se está completamente seguro de que son verdad en el juicio.

La libre valoración de la prueba ha sido un significativo avance en el derecho. Contempla que todos aquellos medios de prueba que se hayan obtenido a través de una vulneración de derechos humanos no deberán ser admitidos. Se contempla que todos aquellos medios de prueba que se hayan obtenido a través de

una vulneración de derechos humanos no deberán ser admitidos. Sin embargo, también podrá aplicar alguna de las excepciones a las reglas de exclusión, admitiendo un medio de prueba aun siendo ilícito, siempre que considere su pertinencia. Así mismo, se procura respetar el principio de presunción de inocencia.

El trabajo de un juzgador hoy en día no se debe limitar únicamente a conocer del derecho, sino que también deben tener conocimiento en otras ciencias, pues se tratan de disciplinas que pueden ayudar a la determinación de la verdad de los hechos en el proceso. Así como de sus máximas de la experiencia, que las podemos definir como el conjunto de conclusiones que se obtienen a través de la práctica o de la observación de lo que ocurre comúnmente y son susceptibles de adquirir validez general para valorar las pruebas desahogadas en el juicio. En este sentido, el juez también deberá tener un mayor conocimiento en materia de derechos humanos, los mismos que deberá aplicar al momento de dictar sus sentencias judiciales, pues se debe respetar el principio *pro persona*, así como la *convencionalidad*.

Por ello, se alude a que el sistema que protege de una manera más adecuada es el de la libre valoración probatoria, porque permite al juzgador tomar en cuenta lo que percibe en el juicio al momento de desahogar las pruebas, apoyándose también en sus conocimientos, sus máximas de la experiencia y sus conocimientos en los derechos humanos, para dictar una sentencia que, de acuerdo a él, no será violatoria de derechos humanos porque se estaría respetando el *principio pro persona*, a diferencia de los otros sistemas donde el mismo código les asigna el valor que debe darle a cada una de las pruebas. Además, los juzgadores deberán valorar cada una de las pruebas con

perspectiva de género. A raíz de algunas sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), como el caso González y otras (Campo algodónero), Fernández Ortega y otros, y Rosendo Cantú y otra, México se vio obligado a emitir un protocolo para juzgar con perspectiva de género. Este protocolo raíz de algunas sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), como lo son el caso González y otras (Campo algodónero), Fernández Ortega y otros, y Rosendo Cantú y otra, todos contra México, se vio obligado a emitir un protocolo para juzgar con perspectiva de género, el cual es obligatorio para todos los juzgadores al momento de dictar una sentencia.

Podemos decir que hoy en día tenemos un sistema de evaluación de la prueba que permite al juez usar su lógica y su conocimiento, así como su experiencia, para dar una sentencia que respete mejor los derechos humanos. Esto contrasta con el sistema de valoración anterior, utilizado en el sistema mixto, donde el juez se limitaba a emitir su criterio según lo dispuesto por la ley.

Referencias

Libros

- Alfonzo Rodríguez, O. (2004). *Prueba Ilícita Penal*. 2a ed. Bogotá, Colombia: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Baytelman Aronowsky, A. (2004). *Litigación Penal. Juicio Oral y Prueba*, Santiago de Chile. Trinidad.
- Bovino, A. (1996). *Temas de Derecho Procesal Guatemalteco*, Fundación Mirna Mack, Primera edición Guatemala.

Contreras Rojas, C. (2015). *La valoración de la prueba de interrogatorio*, Madrid, Marcial Pons.

Cruz Morales, H. A. (2020). *La íntima convicción en la valoración de la prueba*.

De La Rosa, P. L. (2018). *La evolución en la valoración probatoria y la incidencia del uso de prueba científica en los Derechos Humanos de los procesados*. Revista Direitos Humanos e Sociedade.

Dellepiane, A. (2009). *Nueva teoría de la prueba*. 10ª. Ed., Temis.

Magos Morales, R. A. (2015). Los operadores del nuevo sistema procesal acusatorio ante las nuevas perspectivas de operatividad. Nova Iustitia. Revista Digital de la reforma penal, México, No. 11, pp. 115-127

Martínez Villegas, M. C. (2023). *El juicio penal en México y Guatemala. Un estudio desde el derecho comparado*, [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chiapas] en línea]. Tesis doctoral. México, Repositorio Institucional. Disponible en: <http://148.222.11.200/jspui/handle/123456789/4106>

Nieva Fenoll, J. y TaAruffo, M. (2010). *La valoración de la prueba*. Madrid, Marcial Pons.

Rodríguez Lozano, L. G. (2012). *La presunción de inocencia*. Cienfuegos D. y Froto G., coords., *Los derechos humanos en el momento actual*, Universidad Autónoma de Coahuila, México.

Revistas

Fonseca Luján, R. C. (2017). Prueba ilícita: Regla de exclusión y casos de admisibilidad. Reforma Judicial. Revista Mexicana De Justicia, 1(25), 27-53. <https://doi.org/10.22201/ij.24487929e.2016.25.11164>

Guillen López, G. (2017). “La prueba ilícita y su análisis a la luz del proceso penal acusatorio: aspectos doctrinales y legales”, *Nova Iustitia, Revista Digital de la Reforma Penal*, ISSN: 2007-9508, México, p. 99, Disponible en: https://www.poderjudicialcdmx.gob.mx/documentos/publicaciones_judiciales/Revista_Nova_Iustitia_Mayo_2017_Final.pdf#page=81

Hendler, M. (2008). Verdad procesal y verdad histórica: juicio y testimonio del pasado (o nada de lo que sucede se olvida, aunque tú no puedas recordarlo). *Nueva doctrina penal*, (2), 647-672. Disponible en: https://dlwqtxtslxle7.cloudfront.net/35215934/Verdad_procesal_y_verdad_historica_-_separata_NDP-libre.pdf?1413872430=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DVerdad_procesal_y_verdad_historica_juici.pdf&Expires=1725656046&Signature=UBHMPtLR29Q-DZNPTgFk3ZY3yYzFmJl9bKqoyJ0grV7n9GUU-Rel5raNWLSHaUKCJQvWnnSb-vRqkw9OX3N-BfYC-Wg6-O8PAngTMV56ZCKzAZNyf955A8ed-fSVICtyleRzgT6QfnCLG3-SMV06wHKmImylLdwCVjcH9csVfdIAIk2-KGr-tFBCG604f-VUtBO-QamLNlYSouZUMlFX1h3yqP9BcIJJWg9-kXhaeAtPlsyntJmkDA5P-Xh9pIc8ION0L7JKdB3f6NvZ-BuY-m3w6MmE2H--b4ll5YvjIEXWa4TcD8a-ll-qTt3VbugcOCgENbpo0-xyoKlctMSkxJkCaX8C-KA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Rodríguez Serpa, F. y Tuirán Gutierrez, J. (2011). *La valoración racional de la prueba*. [en línea] Corporación Universidad de la Costa.

Salcedo Flores, A. (2004). La verdad procesal. *Revista alegatos*. Núm, 58: septiembre-Diciembre 2004. Disponible en: <https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/530>

Sánchez Sifriano, R. (2020). El impacto de los principios de presunción de inocencia y debido proceso legal en los derechos humanos en México. *Revista Prospectiva Jurídica*, v. 9, n. 17, p. 16. [Consulta: 6 de marzo de 2024], Disponible en: <https://prospectivajuridica.uaemex.mx/article/view/13606>

Legislación

Código Nacional de Procedimientos Penales [C.N.P.P.], Reformado, Diario Oficial de la Federación, 5 de marzo de 2014 [26 de enero de 2024 última reforma], (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C.P.E.U.M.], Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917 [24 de enero de 2024 última reforma], (México) CPEUM.pdf (diputados.gob.mx)

Radilla Pacheco Vs. México, (2009). Corte IDH. Fondo de Asistencia Legal de víctimas. Resolución del presidente de la Corte IDH del 23 de noviembre de 2009. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/fichas/radillapacheco.pdf> Código Nacional de Procedimientos Penales [C.N.P.P.], Reformado, Diario Oficial de la Federación, 5 de marzo de 2014 [26 de enero de 2024 última reforma], (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP.pdf>

Tesis: XVII.lo.P.A.73 P (10a.) (2018). Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Undécima Época. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2027760>

Dificultades académicas que enfrentan los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL

Academic difficulties faced by students at the UANL Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica

Tomás Norberto Martínez García

Resumen: Este estudio tiene por objetivo identificar las dificultades académicas que enfrentan los estudiantes de ingeniería de la FIME de la UANL. Como herramientas de recolección de datos, se empleó un cuestionario en escala de Likert con 11 preguntas y una entrevista semiestructurada. Los datos recabados se analizaron con el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS). La muestra estuvo conformada por 130 estudiantes de distintos programas educativos de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la UANL. Los resultados muestran que las dificultades más frecuentes de los estudiantes de ingeniería de la FIME están relacionadas con los métodos de enseñanza y autorregulación para el estudio.

Palabras clave: Ingeniería, Autorregulación, Rendimiento académico, UANL, FIME.

Abstract: The objective of this study was to identify the academic difficulties faced by engineering students at FIME, UANL. A Likert scale questionnaire with 11 questions and a semi-structured interview were used as data collection tools. The data collected were analyzed with

the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The sample consisted of 130 students from different educational programs of the School of Mechanical and Electrical Engineering (FIME) of the UANL. The results show that the most frequent difficulties of FIME engineering students are related to teaching methods and self-regulation for study.

Key words: Engineering, Self-regulation, Academic achievement, UANL, FIME.

Introducción

El objetivo de este estudio es identificar las dificultades académicas que enfrentan los estudiantes de ingeniería de la FIME de la UANL. El estudio de la carrera de ingeniería – con sus diferentes enfoques– representa un desafío para los estudiantes que se inclinan por este campo. Conocer y estudiar las dificultades que enfrentan los aspirantes a ingenieros en el transcurso de su carrera permite a los estudiantes, docentes y autoridades educativas diseñar estrategias que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La búsqueda de la mejora académica es el fundamento de la práctica educativa.

Para abordar el tema de la ingeniería, es necesario e ineludible dirigir la mirada a la prehistoria. El ser humano, con su deseo innato de supervivencia, empleó el privilegio de la razón para solucionar las múltiples problemáticas a las que se enfrentaba. Es el ingenio humano el que ha llevado a los seres humanos a transformar su entorno primario, para convertirlo en un medio para el ‘bien vivir’. Con el avance de la ciencia y la tecnología, la ingeniería se ha mejorado y adaptado a la complejidad de las sociedades y sus crecientes necesidades.

La Revolución Industrial —la cual tuvo su origen en Inglaterra entre 1760 y 1840— fue el inicio de un irreversible e inminente cambio en las condiciones de vida de las personas. La forma en la que se manufacturaban los productos se había transformado; la integración de las primeras máquinas en la industria aceleró la producción, así como la demanda. Se movilizó el capital económico y con ello la búsqueda de un mejor nivel de vida. A ese respecto, Feliu y Sudriá mencionan

que la revolución de la industria se caracterizó por el uso de “...nuevas materias primas y nuevas formas de energía y de la aplicación de innovaciones técnicas y organizativas en todos los sectores económicos, desde la agricultura hasta los productos manufacturados, el transporte, el comercio y las finanzas” (Feliú y Sudriá, 2007, p. 971).

La ingeniería ha evolucionado continuamente. Las necesidades y el desarrollo de la civilización continúan, al igual que el avance de las ciencias y el de la técnica. El ingenio humano ha sido fundamental para consolidar y construir las bases del progreso. El campo de la ingeniería tiene sus cimientos en la necesidad del ser humano por mejorar la forma en la que se instala y desarrolla en el mundo social. Gracias a la ciencia y la técnica avanzada, se han construido grandes obras que permiten a las personas confirmar su posición privilegiada entre los demás seres de la naturaleza.

La importancia de la ingeniería

La ingeniería permite, en los distintos campos en los que se aplica, innovar y mejorar procesos, productos y servicios que impactan en el modo de vida de las personas. De este modo, el campo de la salud, la tecnología, la industria alimenticia, el transporte, el sistema educativo y el de la construcción, entre otros, progresan; esto permite, a su vez, que los usuarios gocen de los innegables beneficios que trae consigo la ingeniería aplicada en esas áreas. La ingeniería es el producto de la mente humana. Sin aquella, el ser humano está indefenso.

Henry Petrovsky (1985), en su obra *“To Engineer is Human: The Role of Failure in Successful Design”* sostiene que los grandes avances en la ingeniería a menudo han sido impulsados por el análisis minucioso de aquellos eventos trágicos que han puesto a prueba la ciencia y la técnica empleadas en la construcción de las grandes obras, o en el diseño y operación de procesos que impactan en la vida de los individuos. Cuando un ingeniero estudia de cerca las fallas en los objetos o procesos, puede identificarlas, comprenderlas y mejorarlas, para, de esa manera, evitar o reducir la frecuencia con la que se presentan. Como ejemplos podemos citar el colapso de estructuras, puentes, aviones o embarcaciones.

Petrovsky (1985) explica, además, que todo ingeniero trabaja con modelos y suposiciones sobre el comportamiento de materiales y procesos, por lo que todo diseño de ingeniería implica un grado de incertidumbre y riesgo. De esta manera, el potencial de fallo es latente. La ingeniería no se enfoca en buscar culpables, sino en comprender las causas del problema, analizar e identificar toda la información referente a lo que ocasionó el problema y aplicar ese conocimiento para favorecer y mejorar los próximos diseños.

Los factores humanos y sociales también pueden afectar mucho el error en los procesos de ingeniería, como la falta de atención, errores de cálculo, presión económica y decisiones políticas. La ética profesional y la responsabilidad son ineludibles en la práctica de la ingeniería. El éxito de la ingeniería no es la mera ausencia de problemas, sino la capacidad de preverlos, diseñar con márgenes de seguridad y aprender continuamente

de la experiencia (Petrovsky, 1985). Si las obras humanas no son puestas a prueba o cuestionadas, no habrá oportunidad de mejora.

Por otra parte, Florman (1976), en su obra *“The Existential Pleasures of Engineering”*, describe a la ingeniería como una actividad humana fundamental y profundamente satisfactoria. Argumenta que la ingeniería ofrece beneficios irremplazables que con mucha frecuencia se soslayan, ignorados o malinterpretados por los individuos. Para Florman, la ingeniería es mucho más que cálculos y planos; es una vocación humana esencial que nos vincula con la satisfacción de construir y crear soluciones para los desafíos del mundo. Los ingenieros encuentran belleza en la funcionalidad de sus diseños, lo que les produce un placer intrínseco al ver sus ideas materializarse. El mismo autor subraya la crucial importancia de la ética y la responsabilidad en una profesión que transforma constantemente el entorno y a la sociedad.

La versatilidad de la ingeniería permite un amplio campo de aplicaciones en prácticamente todos los aspectos de la vida, tales como la construcción, la energía, la tecnología y comunicación, el área médica, la industria y manufactura, gestión y finanzas, militar, forense, mejorar la calidad de vida, etc. Además, es esencial para la innovación, el progreso y el funcionamiento de la sociedad. Un ingeniero es creador. También busca evaluar tecnología hospitalaria, uso de software, la implementación de normativas vigentes en laboratorios especializados en análisis clínicos y hospitales. Además, se busca solucionador de problemas e impulsor del cambio en un mundo en transformación continua.

En la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME), de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL),

se cuenta con 14 Programas Educativos de Ingeniería. Estos incluyen ingeniería aeronáutica, ingeniería biomédica, ingeniería mecánica y administración, ingeniería mecánica y administración empresarial, ingeniería mecánica y eléctrica, ingeniería mecatrónica, ingeniería de manufactura, ingeniería de materiales, ingeniería en administración y sistemas. También incluyen ingeniería en automatización y sistemas inteligentes, ingeniería en electromovilidad, ingeniería en inteligencia artificial, ingeniería en tecnología de software e ingeniería en telecomunicaciones y sistemas electrónicos. Cada una de estas ingenierías contribuye al mejoramiento de la sociedad de manera distinta. A continuación, se describirán algunas de ellas:

La ingeniería aeronáutica tiene como propósito la formación de profesionistas capacitados en diseño de componentes, sistemas de aeronaves, administración de mantenimiento y red de transporte aéreo. Mediante la simulación y validación, se busca el desarrollo de productos seguros y sustentables que contribuyan al desarrollo y a la competitividad de la industria aeronáutica.

En la ingeniería biomédica, el propósito es formar profesionistas cuyas habilidades en la investigación les permitan colaborar en instancias de salud públicas y privadas, evaluar tecnología hospitalaria, uso de software, la implementación de normativas vigentes en laboratorios especializados en análisis clínicos y hospitales, elaborar propuestas innovadoras inter-, multi- y transdisciplinarias en áreas como la ingeniería clínica, de tejidos o la neuroingeniería.

Estudiar ingeniería no solo le da solidez a los conocimientos técnicos o la habilidad para analizar y resolver problemas, sino

que también te permite tener un impacto significativo en la sociedad. Es una carrera con muchos desafíos, pero te brinda también muchas satisfacciones, principalmente a aquellos que disfrutan resolver problemas, ser creativos y curiosos en temas relacionados con los campos de aplicación.

Perfil de ingreso para estudiantes de ingeniería

El perfil deseable de ingreso para un estudiante de ingeniería implica tener una mezcla de habilidades, aptitudes e intereses. Las características específicas de ingreso varían de acuerdo a la rama de la ingeniería que se pretenda estudiar, pero habrá algunas que son comunes a todas. Esto incluye la importancia de las bases sólidas en asignaturas de matemáticas, física y química. Sin estas bases sólidas en matemáticas, física y química, ya que sin ellas los ingenieros no podrían diseñar, construir ni innovar de manera efectiva y segura.

Por una parte, la física permitirá conocer, describir o interpretar los fenómenos naturales, ya que proporciona leyes y principios que permiten comprender cómo funciona el universo que nos rodea. Permite también analizar la energía y, en ese sentido, modelar el comportamiento de los sistemas de ingeniería. Los descubrimientos físicos también han influido en muchos de los avances en ingeniería en áreas como la electrónica, la mecánica de fluidos o el estudio de los materiales.

La asignatura de química permite comprender las propiedades de la materia, las estructuras moleculares y su comportamiento a nivel atómico y molecular, lo que facilita seleccionar o diseñar materiales que cumplan requisitos

específicos para su uso en áreas de ingeniería, como procesos industriales más eficientes o sostenibles. La comprensión de esta rama de la ingeniería permitirá abordar problemas relacionados con la contaminación, el correcto manejo de residuos peligrosos, así como el desarrollo de tecnologías limpias.

Las matemáticas tienen una importancia similar, ya que reflejan la parte cuantitativa resultante de plantear y resolver los problemas que surgen en cualquier campo de la ingeniería. La creación de modelos matemáticos y su simulación, para el análisis y la mejora de los diseños. Los resultados experimentales pueden emplearse de manera estadística para identificar tendencias; de acuerdo a la información documentada, ayudan a la correcta toma de decisiones.

Algunas otras características que pudieran considerarse como parte del perfil de ingreso para estudios de ingeniería podrían ser: la capacidad de razonamiento lógico, pensamiento analítico, trabajo en equipo, comunicación, pensamiento crítico, ética profesional y, esencialmente, la capacidad para la resolución de problemas.

Suazo-Shwencke et al. (2022), en su publicación *“Definición de perfiles de ingreso en ingeniería a partir de características estudiantiles”*, analizan las competencias y características de ingreso propias de cada estudiante, la existencia de semejanzas o diferencias y la relación de las particularidades de la carrera en cuestión. Su metodología consistió en la recolección de información mediante una encuesta de caracterización, la cual incluía preguntas asociadas a las características comunes iniciales que presentan los estudiantes que ingresan a las

carreras de ingeniería, la homogeneidad o heterogeneidad de los estudiantes, la identificación de grupos de diferentes características dentro de una misma carrera, la diferencia entre los perfiles de ingreso de las diferentes carreras de ingeniería, la conexión que existe entre las características iniciales con las competencias que se necesitan desarrollar en un estudiante de ingeniería y la relación entre las competencias genéricas de la universidad y las características de los estudiantes que ingresan a las carreras de ingeniería.

En sus conclusiones, dicen que los perfiles creados a partir de la descripción de los estudiantes ayudan a adaptar estrategias específicas para cada grupo, lo que asegura que se logre el perfil de egreso. Sin embargo, a pesar de las diferentes razones, todas las carreras tienen en común que muchos estudiantes eligen su profesión por vocación y habilidades académicas, además de aquellos que valoran la variedad y oportunidades en el mercado laboral.

Petrovsky (1985) destaca que “la ingeniería exitosa se trata de entender cómo las cosas se rompen o fallan”; no menciona de manera específica cualidades que deban tener los estudiantes que estudiarán ingeniería; no obstante, enfatiza la importancia de aprender del fracaso en la ingeniería, lo que lo lleva a sugerir a los estudiantes que son curiosos, resilientes y dispuestos a analizar los errores como oportunidades de aprendizaje en lugar de desistir de ellos.

En la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), las características que convergen en la mayoría de los perfiles

de ingreso de las diferentes carreras de ingeniería de su oferta educativa son las siguientes:

1. Como características evaluables:

- Contar con habilidades de razonamiento lógico-matemático.
- Habilidades para la solución de problemas mediante el uso de ciencias exactas, álgebra, probabilidad y estadística, así como aritmética.
- Contar con capacidades de comprensión lectora.

2. Como características deseables:

- El gusto y la aptitud por las ciencias exactas.
- Tener curiosidad científica e interés tecnológico.
- Comunicación oral y escrita.
- Fomento de la creatividad y la innovación.
- Habilidades comunicativas en un segundo idioma.
- Capacidad de discusión en temas afines al tópico.
- Trabajo en equipos multidisciplinarios.
- Sentido humanista y compromiso con el cuidado del medioambiente.
- Curiosidad e interés en entender cómo funcionan las cosas.
- Integridad y ética profesional.

Metodología

Este estudio es descriptivo y exploratorio, presenta un enfoque cuantitativo y cualitativo de investigación. Las características de ambos enfoques se consideran pertinentes y convenientes para el tratamiento de la información recabada. En el caso de los elementos cuantitativos, se emplearon para el análisis de los aspectos numéricos y estadísticos recabados; en el caso de los cualitativos, fueron de utilidad para el abordaje interpretativo realizado.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en este estudio fueron el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Con ellos, se obtuvo información relacionada con las dificultades que presentan los estudiantes de ingeniería de la FIME en su trayecto educativo. Los tres instrumentos permiten contrastar la información e identificar aquellos aspectos que se relacionan con las problemáticas que experimentan los alumnos durante su carrera profesional.

El cuestionario se diseñó en escala de *Likert*; estuvo conformado por 11 preguntas relacionadas con las dificultades que experimentan los estudiantes en su carrera de ingeniería en la FIME de la UANL. Con este instrumento, en su primera sección, además de presentar la declaración de confidencialidad y su objetivo, se obtuvieron datos como: la edad, semestre que cursa, carrera, género, trabajo, municipio de residencia, procedencia (foráneo o local). En la segunda sección del cuestionario, se integraron las 11 preguntas realizadas; estas se presentan a continuación en la tabla 1:

Tabla 1
Cuestionario.

Preguntas	Opción a)	Opción b)	Opción c)	Opción d)	Opción e)
¿En qué medida la falta de conocimientos previos de las matemáticas me causó dificultad para comprender los contenidos de las asignaturas en la carrera de ingeniería?	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿En qué medida la falta de conocimientos previos de la física me causó dificultad para comprender los contenidos de las asignaturas en la carrera de ingeniería? Mucho	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿En qué medida la falta de conocimientos previos en química me causó dificultad para comprender los contenidos de las asignaturas en la carrera de ingeniería? Mucho	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿En qué medida la falta de recursos económicos me causa dificultad para mantenerme en la carrera de ingeniería?	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿Cuál de las siguientes dificultades has enfrentado con mayor frecuencia en tu carrera de ingeniería?	Problemas para comprender los contenidos de las asignaturas	La forma de enseñanza de los docentes	El horario de las clases	Problemas con mi disciplina para el estudio	
¿En qué medida consideras que los problemas para comprender los contenidos de las asignaturas han afectado de manera negativa tu rendimiento académico en la FIME?	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿En qué medida consideras que la forma de enseñanza de los docentes ha afectado de manera negativa tu rendimiento académico en la FIME?	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿En qué medida consideras que tu horario de clases ha afectado de manera negativa tu rendimiento académico en la FIME?	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿En qué medida consideras que los problemas con mi disciplina para el estudio han afectado de manera negativa tu rendimiento académico en la FIME?	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿En qué medida consideras que los problemas personales y/o familiares han afectado de manera negativa tu rendimiento académico en la FIME?	Mucho	Suficiente	Regular	Poco	Nada
¿Cuál es tu rendimiento académico en tu carrera de ingeniería?	Muy alto (95-100)	Alto (90-94)	Promedio (80-89)	Regular (70-79)	Bajo (inferior 70)

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2

Entrevista semiestructurada

Preguntas
1. ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes por las que atraviesas en tu carrera de ingeniería?
2. ¿De qué manera enfrentas esas dificultades?
3. ¿Qué estrategias empleas para aprender el contenido de las materias de ingeniería?
4. ¿Qué conocimientos o habilidades se necesitan para estudiar con éxito la carrera de ingeniería en la FIME?
5. ¿Qué recomendarías a las personas que deseen estudiar ingeniería en la FIME?

Nota: Elaboración propia.

La población para este estudio fueron los estudiantes de tercer semestre de la carrera de Ingeniería de los siguientes programas educativos:

- Ingeniero Mecánico Administrador (IMA)
- Ingeniero mecánico electricista (IME)
- Ingeniero en Manufactura (IMF)
- Ingeniero en aeronáutica (IAER)

La elección de estas carreras se debió a la facilidad que existe para interactuar con los estudiantes de esos programas educativos. Se eligió el tercer semestre, debido a que se considera un semestre bisagra, en el que se define la situación académica de los alumnos. En los dos primeros semestres, se presentan fenómenos en los que algunos estudiantes, por distintas razones, deciden abandonar la carrera. Por lo que es en el tercer semestre cuando los estudiantes se han consolidado en su respectivo

programa educativo. La población de estudiantes fue de 322, y se lograron recolectar 130 cuestionarios.

Para el análisis estadístico de las respuestas del cuestionario, se empleó el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Este programa permitió la elaboración de tablas de contenido en las que se presentan los porcentajes y tendencias de este estudio. También se describieron e identificaron, lo que permitió la elaboración de tablas de contenido en las que se presentan los porcentajes y tendencias de este estudio; también se describieron e identificaron los elementos que se relacionan con las dificultades académicas de los estudiantes. Los datos recabados en el cuestionario se contrastaron con los hallazgos en las entrevistas. Los resultados se presentan a continuación.

Resultados

Los resultados de la aplicación del cuestionario y de las entrevistas se presentan a continuación:

Tabla 3

Conocimientos de matemáticas

Matemáticas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	21	16.2	16.2	16.2
	Suficiente	22	16.9	16.9	33.1
	regular	50	38.5	38.5	71.5
	Poco	28	21.5	21.5	93.1
	Nada	9	6.9	6.9	100.0
	Total	130	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia				Datos: Obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Con relación a los conocimientos previos en matemáticas, el 38% de los participantes respondió que en regular medida estos les causan dificultades para comprender los contenidos de las asignaturas de ingeniería. 21.5% indicó que: en poca medida; 16.9% expresó que: suficiente; 16.2% afirmó que: mucho; mientras que el 6.9% declaró que: “nada”.

La información recabada en las entrevistas mostró que las matemáticas son importantes para comprender los contenidos de la mayoría de las asignaturas de la carrera de ingeniería. No importantes para comprender los contenidos de la mayoría de las asignaturas de la carrera de ingeniería; no contar con bases para desarrollar operaciones matemáticas puede ser un factor que obstaculice el éxito de los estudiantes en su trayecto educativo en la FIME.

Al realizar el cruce de información con las preguntas dos y tres del cuestionario, las cuales se orientan a conocer en qué medida la falta de conocimientos previos de física y química, respectivamente, causa dificultad en las carreras de ingeniería, la tendencia fue de regular (41.5%) a poco (28.5%) en el área de física. En química se muestra una línea similar, pasando de regular, con 36.9%, a poco en 25.4%.

La entrevista, en ese sentido, apuntó que conocer acerca de los contenidos en física y química es relevante; pueden, si no se comprenden con claridad, dificultar la permanencia de los estudiantes en la carrera; sin embargo, tener conocimientos de matemáticas es más significativo y puede ser más determinante que los dos primeros.

Tabla 4
Dificultades económicas

Economía				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	7	5.4	5.4
	Suficiente	21	16.2	21.5
	regular	31	23.8	45.4
	Poco	37	28.5	73.8
	Nada	34	26.2	100.0
Total		130	100.0	100.0
Fuente: elaboración propia			Datos: Obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

La pregunta cuatro se relaciona con las dificultades económicas que pueden poner en riesgo la permanencia de los estudiantes en la carrera de Ingeniería. Los participantes mencionaron que el 28.5% considera que esto es poco, el 26.2% concluyó que nada, el 23.8% expresó que es regular, el 16.2% afirmó que es suficiente y el 5.4% declaró que es mucho. Los datos apuntan a que, para la mayoría de los estudiantes, los recursos económicos no son un factor que ponga en riesgo su permanencia en la carrera de ingeniería. Un dato relevante es que el 46% de los encuestados afirma tener un trabajo, de lo que se deduce que la cuestión de los recursos puede ser solucionada con la integración de los estudiantes al mercado laboral.

Las entrevistas mostraron una tendencia similar: los estudiantes afirman contar con apoyos como becas, otros más de sus familiares y otros más declaran disponer de un trabajo

de medio tiempo para solventar los gastos relacionados con sus estudios universitarios.

Tabla 5
Dificultades más frecuentes.

Dificultades				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Contenidos	31	23.8	23.8	23.8
Enseñanza	47	36.2	36.2	60.0
Válidos Horario	9	6.9	6.9	66.9
Autorregulación	43	33.1	33.1	100.0
Total	130	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia			Datos: Obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

En la pregunta cinco, sobre las dificultades que los estudiantes enfrentan con más frecuencia, el 36% declaró que el método de enseñanza de los docentes es el más común, seguido por las estrategias de autorregulación y la disciplina para el estudio con 33.1%; el 23.8% percibe que son los contenidos, mientras que el 6.9% atribuye la dificultad al horario. Los datos sugieren que el método de enseñanza de los docentes y la disciplina para el estudio son las dificultades más frecuentes.

La entrevista, en este rubro, destacó que los docentes tienen una amplia área de oportunidad en cuanto al método de enseñanza, la empatía y la evaluación. Los estudiantes perciben que su disciplina académica es una dificultad que se agrava en las aulas cuando los docentes presentan dificultades para explicar los contenidos.

Tabla 6
Dificultades con los contenidos de la clase

Contenidos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	19	14.6	14.6
	Suficiente	36	27.7	42.3
	regular	54	41.5	83.8
	Poco	19	14.6	98.5
	Nada	2	1.5	100.0
Total		130	100.0	100.0
Fuente: elaboración propia			Datos: Obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

La pregunta 6 se centra en conocer más específicamente en qué medida los estudiantes presentan dificultades con los contenidos de las asignaturas de la carrera de ingeniería. El 41.5% mencionó que: regular; el 27.7% afirmó que: suficiente; los rubros de mucho y poco obtuvieron por igual 14.6%, mientras que el 1.5% afirmó que: nada. Los datos muestran una tendencia ascendente en lo que se refiere a las problemáticas relacionadas con los contenidos de las clases.

Tabla 7
Métodos de enseñanza

Enseñanza				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	21	16.2	16.2
	Suficiente	44	33.8	50.0
	regular	48	36.9	86.9
	Poco	17	13.1	100.0
Total		130	100.0	100.0
Fuente: elaboración propia			Datos: Obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Con relación a la pregunta 7, orientada a conocer las dificultades con el método de enseñanza de los docentes, el 36.9% de los participantes afirmaron que en suficiente medida presentan problemáticas en ese rubro. El 33.8% indicó que es suficiente; el 16.2% declaró que mucho, mientras que el 13.1% expresó que poco. La tendencia es ascendente; la mayoría de los estudiantes perciben que los métodos de enseñanza representan una dificultad en el desarrollo de su carrera de ingeniería.

Tabla 8

Disciplina de los estudiantes en el estudio.

Autorregulación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	22	16.9	16.9
	Suficiente	28	21.5	38.5
	regular	45	34.6	73.1
	Poco	27	20.8	93.8
	Nada	8	6.2	100.0
Total		130	100.0	100.0
Fuente: elaboración propia			Datos: Obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

La pregunta 9 se centra en identificar en qué medida la disciplina de los estudiantes es un factor que les afecta de manera negativa en su rendimiento académico. El 34.6% expresó que: en regular medida; 21.5% indicó que: suficiente; 20.8% declaró que: poco; y 6.2% afirmó que: nada. La tendencia es ascendente; la mayoría de los estudiantes se autoperciben con dificultades para regular su disciplina académica.

En este rubro, la entrevista reveló que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para organizar sus tareas académicas y las lecturas de textos, así como para preparar sus exámenes, en parte debido a la sobrecarga de actividades propias de la carrera.

Tabla 9
Problemas personales

Personales				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	14	10.8	10.8
	Suficiente	20	15.4	26.2
	regular	41	31.5	57.7
	Poco	33	25.4	83.1
	Nada	22	16.9	100.0
Total		130	100.0	100.0
Fuente: elaboración propia			Datos: Obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

De acuerdo con las respuestas a la pregunta 10, relacionada con los problemas personales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, el 31.5% afirmó que le afecta en regular medida. El 25.4% indicó que poco, el 16.9% expresó que nada, el 15.4% afirmó que suficiente, mientras el 10.8% declaró que mucho. En este rubro, la tendencia es descendente; los resultados muestran que los estudiantes perciben que los problemas personales son significativos, mas no determinantes en su rendimiento académico.

Tabla 10
Rendimiento académico

Rendimiento				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	3	2.3	2.3
	Alto	13	10.0	12.3
	Promedio	67	51.5	63.8
	Regular	45	34.6	98.5
	Bajo	2	1.5	100.0
Total		130	100.0	100.0
Fuente: elaboración propia			Datos: Obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Con relación al rendimiento académico de los estudiantes, el 51.5% expresó que se encuentra en un promedio de 80 a 89; el 34.6% comentó que es regular, es decir, se encuentra entre 70 y 79; el 10% mencionó que es alto (90 a 94); el 2.3% declaró que es muy alto (95 a 100); y el 1.5% afirmó tener un desempeño bajo (inferior a 70). Los datos apuntan a que la mayoría de los estudiantes presentan un rendimiento académico promedio; aquellos con alto y muy alto rendimiento representan una minoría de la población.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados de este estudio, se presentan las siguientes conclusiones:

Es más significativo para estudiar alguna carrera de ingeniería contar con conocimientos previos de matemáticas. Con

respecto a aquellos de física y química, estos son relevantes; sin embargo, los estudiantes consideran que las matemáticas son más relevantes para comprender los contenidos de las asignaturas en las carreras de ingeniería. En este sentido, los alumnos perciben que las matemáticas son más relevantes debido a que el trabajo operativo y en aula se basa principalmente en ese campo, y es a través de las matemáticas que se transita a los trabajos con la física y química.

Los estudiantes no perciben que las dificultades económicas sean un factor que determine su permanencia en alguna carrera de ingeniería de la FIME, esto, debido a que la mayoría cuenta con el respaldo de sus padres o de programas de apoyo al estudiante (becas por escasos recursos, por participar en deportes, por promedio y por ser hijos de trabajadores universitarios). De acuerdo con lo anterior, ser de escasos recursos no limita a los estudiantes para ingresar, mantenerse y egresar de alguna ingeniería.

Los estudiantes de algún programa de ingeniería de la FIME en la UANL perciben que los métodos de enseñanza y los problemas para comprender los contenidos de las asignaturas son las dificultades más frecuentes que enfrentan en su trayecto educativo. Esto apunta a que aquellos docentes que no han tenido una formación pedagógica son más propensos, de acuerdo con la visión de los alumnos, a presentar problemas para desarrollar estrategias de enseñanza que permitan a sus estudiantes, con sus particularidades, comprender y aprender los contenidos de las clases de ingeniería.

En relación con lo anterior, los estudiantes presentan dificultades para autorregular su disciplina para el estudio y,

por asociación, para el aprendizaje. Los alumnos consideran que es complicado converger entre sus intereses personales, la administración de su tiempo, sus tareas académicas, actividades laborales o de relaciones interpersonales. Es evidente, de acuerdo con los resultados, que los estudiantes necesitan madurez para comprender la importancia de aprender los contenidos de sus asignaturas, debido al impacto que esto tendrá en su vida laboral.

No obstante que los problemas personales pueden afectar de manera negativa el rendimiento académico de los estudiantes, estos no determinan su permanencia en algún programa educativo de la FIME de la UANL. Se deduce que los estudiantes de ingeniería tienden a regular sus emociones de manera que estas no afecten sus objetivos académicos. Sin embargo, no se puede descartar que la magnitud de algún evento personal adverso pueda influir en su trayectoria educativa.

Muy pocos estudiantes presentan un rendimiento académico alto o muy alto; la mayoría tiene un desempeño promedio (80-89). Esto indica que estudiar un programa educativo de ingeniería en la FIME de la UANL tiene un grado de dificultad significativo. Los estudiantes, para cursar con éxito estos programas, necesitan conocimientos previos, especialmente de matemáticas avanzadas (sin descartar aquellos en física y química) y autorregulación para el estudio; por su parte, los métodos de enseñanza pueden ser un factor que dificulta el aprendizaje de los estudiantes en las carreras de ingeniería.

Referencias

- Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. (2025). Programas educativos. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://www.fime.uanl.mx>
- Feliú Montfort, G., & Sudria Triey, C. (2007). Introducción a la historia económica mundial. Publicacions de la Universitat de València.
- Florman, S. C. (1976). The existential pleasures of engineering. St. Martin's Press.
- Petroski, H. (1985). To engineer is human: The role of failure in successful design. Vintage Books.
- Suazo-Schwencke, A., Blanc, P., & Salgado, F. (2022). Definición de perfiles de ingreso en ingeniería a partir de características estudiantiles. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 30(4), 803–820. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052022000400803>

Yo estudio niños que se mueven de un lugar para otro: Entrevista con el Doctor Víctor Zúñiga

I study children who move from one place to another: Interview with Dr. Víctor Zúñiga

Juan Sánchez García

Juan Sánchez García (JS). Víctor Aurelio Zúñiga González es doctor en Sociología por la Universidad de París VIII y profesor de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En 2023 recibió la distinción como investigador nacional emérito del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Desde 2012, funge como director de la revista TRACE del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos de Francia. En 2018, recibió el Premio Henry T. Trueba por su contribución a la transformación del contexto social en la educación, por parte de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, por sus siglas en inglés). En 2021, fue elegido miembro del capítulo de los 100 galardonados de la asociación global de profesores e investigadores en educación Kappa Delta Pi (KDP) por sus aportaciones a la inclusión educativa en el mundo.

Vamos a tener un diálogo académico para comprender su trayectoria como docente e investigador, para dimensionar sus aportaciones en ciencias sociales y en educación. En primer lugar, nos gustaría conocer más a detalle su trayectoria académica: ¿cuáles son algunas de las experiencias como docente que ha tenido en distintas instituciones donde ha colaborado?

Víctor Zúñiga (VZ): He sido profesor toda mi vida y sigo siendo, cada vez menos, porque la docencia es una actividad muy exigente. Desde que estaba estudiando la licenciatura, ya estaba ejerciendo la docencia; inclusive en secundaria estuve un año; en preparatoria estuve otro semestre con muy mala experiencia porque no supe trabajar con adolescentes y, así sucesivamente; pero las actividades docentes más importantes han sido en posgrado de ciencias de la educación y en ciencias sociales; en posgrado de demografía del Colegio de la Frontera Norte y actualmente en el Doctorado en Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

He sido profesor de muchas instituciones. Voy a platicar de las principales. Sin duda alguna, la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde actualmente me encuentro como profesor, investigador de la Facultad de Derecho y Criminología. Además, en la Universidad de Monterrey. También en el Tecnológico de Monterrey, en el Colegio de Sonora, en la Universidad Pontificia Católica de Chile, en la Universidad de Quebec. Tres semestres en la Universidad de Versalles en la zona metropolitana de París. Uno en la Universidad de Marsella. Un en el Tecnológico de Monterrey, en el Colegio de Sonora, en la Universidad Pontificia Católica de Chile, en la Universidad de Quebec. Tres, en la Universidad de Monterrey; también en el Tecnológico de

Monterrey, en el Colegio de Sonora, en la Universidad Pontificia Católica de Chile, en la Universidad de Quebec; tres semestres en la Universidad de Versalles en la zona metropolitana de París; uno en la Universidad de Marsella; un semestre en la Universidad de Texas en Austin como profesor visitante y así, sucesivamente. Si alguien me pregunta: “¿Qué ha sido tu vida?” Pues, sigo como profesor, básicamente de posgrado, de licenciatura y en maestría.

(JS): Ahora vamos a continuar con el aspecto relacionado con las ciencias sociales, donde ha formado muchos investigadores, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. ¿Cuáles son algunos retos y dificultades que se han enfrentado en la formación de talento humano?

(VZ): Bueno, una cosa es mi trabajo de investigación, Dr. Sánchez, y otra es formar investigadores jóvenes. Tengo la fortuna de que recibí una invitación de colegas de la Universidad de Tlaxcala, que están muy avanzados en la publicación de un libro que se llevará por título *Travesuras de la ciencia*. No sé a cuántos investigadores mexicanos nos invitaron de ciencias sociales, probablemente veinte o treinta o cuarenta investigadores con larga trayectoria, y nos piden que cada uno escriba una carta (no más de dos páginas) a los niños para que se animen y brote la vocación científica.

Para responder esa pregunta -ya en términos de investigación-, narré de una manera lo más cercana al lenguaje de niños de educación primaria, diciendo que para poder irme a estudiar el doctorado me exigían que hiciera un proyectito de investigación. Entonces, propuse el estudio de niños que emigran del campo a la ciudad, especialmente en esa época en la que Monterrey era, entre otras ciudades de México, un atractivo muy grande para

los campesinos para moverse a la ciudad. Como alguna vez lo dijo don Luis González y González, en los años 70 y 80 del siglo pasado, el campo invadió a las ciudades y eso los regiomontanos, los habitantes jóvenes de la zona metropolitana de Monterrey no tienen ni idea de qué sucedió, porque Ciudad Guadalupe tenía crecimientos del 16% anual promedio entre 1975 y 1985, y las colonias eran *lodazales*. Las escuelas tenían que construirse a unas velocidades inusitadas, porque crecía la ciudad en esa época de los *Fomerreyes* y carecían hasta de electricidad y agua potable. Es el crecimiento increíble de la zona metropolitana de Monterrey y otras ciudades: Chihuahua, Guadalajara, la Ciudad de México. Lo que me interesaba eran los niños, hijos de campesinos que llegaban a las ciudades. Mi tesis de doctorado son niños en la migración rural-urbana. Fue sobre eso, una sociología de los que son niños campesinos, rural urbanos, pero llegando a la ciudad se convierten en marginados urbanos. A mí me dolió mucho porque en muchas escuelas, inclusive en la colonia *Revolución Proletaria*, encontré a directivos y maestros que despreciaban a estos niños con expresiones muy lamentables, que no es propio de los docentes. Los urbanos despreciaban con frecuencia a los rurales en cualquier parte del mundo. No es que el magisterio sea particularmente así, sino que los urbanos permiten humillar a los campesinos, considerándolos como ignorantes y como personas de menor valía.

En el caso de las escuelas, decía una directora: “Pero, es que no saben ni hacer pipí”, una directora de una escuela de la colonia *Pío X*. Yo le dije: “Si no saben hacer pipí, maestra, pues ya hubieran reventado, ¿verdad?”. En la entrevista realizada, expresó: “No quería decir eso”. Yo contesté: “Es que no saben usar el sanitario,

pues enséñeles, maestra, porque vienen de ranchitos donde no hay sanitario; hay que decirles cómo es. Pero no los humille diciendo: “No saben hacer pipí, andan buscando un arbolito”. Obviamente, en la escuela siguen siendo niños hijos de campesinos. Bueno, para el caso, yo me quedé como *picado de víbora* con el asunto de la migración de niños.

Luego, tuve la fortuna de participar en un proyecto binacional en el que académicos mexicanos estábamos ayudando a enfrentar retos a distintos escolares del estado de Georgia —iba a decir de Estados Unidos—, pero realmente son distritos escolares que experimentaron un cambio drástico de la matrícula escolar. Digamos, de cero niños de origen latinoamericano pasaron a cuarenta, cuarenta y cinco, cincuenta por ciento de niños de origen latinoamericano, principalmente de México. Muchos de esos niños habían nacido en México; otros habían nacido en Georgia. El problema para los académicos de Estados Unidos sigue siendo así: “Es que no hablaban inglés”, no tenían maestros bilingües. Nosotros tratamos de convencerlos de que el problema de la lengua es un problema que se resuelve con el tiempo porque los niños aprenden lenguas; pero las diferencias y la dominación curricular, eso no se resuelve con el tiempo. Muchos de los maestros y directores no estaban abiertos; es decir, en las escuelas de Estados Unidos, estos niños van a doblegarse y hacerse como nosotros queremos que sea: fue muy triste.

Actualmente, en esos distritos escolares, sí hay algunos aliados de lo que llaman en Estados Unidos *bilingual education*, pero *bilingual*, hay que pasar a *bicultural education* y otras cosas; para el caso, sigue siendo el punto. Vuelvo al asunto de niños que emigran, ya no a nivel de migración interna, sino de migración internacional.

Mientras estábamos allá con un colega que usted y yo apreciamos mucho, llamado Edmund T. Hamann (“Ted”), él tuvo una intuición. Estoy hablando de 1990 y 2002, una intuición de él, de por qué los directores de las escuelas del estado de Georgia, cuando les preguntábamos sobre estos niños, que allá les dicen *latinos* o como les llamen. Estos niños de origen latinoamericano —diríamos nosotros—, pues, ¿cómo son? Muchos directores, pues, contestaron que “desaparecen”. Es decir, que a mitad de año escolar ya no estaban, o pasando el año escolar ya no regresan.

Obviamente, como lo hemos publicado de manera muy jocosa, Ted Hamann y yo, diciendo “suponemos que desaparecen, no quiere decir que se esfuman” (risas). Quiere decir que se fueron a otra parte. Y esa otra parte era México. Ahí empieza usted a participar, Dr. Sánchez, ya en el 2004, cuando los niños desaparecidos aparecen en escuelas de México en: Nuevo León, Zacatecas, Puebla, Jalisco, Morelos, ahí estaban (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2010). Entonces, empieza otro proyecto —el más largo de mi vida— que es el referido a los niños que se mudan de Estados Unidos a México y las transiciones escolares, también curriculares y sociales.

Actualmente estoy dirigiendo una tesis muy simpática, diríamos innovadora, creativa, que aborda las transiciones emocionales, por primera vez. No conozco ningún estudio así; lo está haciendo una estudiante de doctorado en educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que es una alumna transnacional. Ella nació en Estados Unidos, empezó su educación allá y luego se vino para acá. Poco a poco empezamos a pensar: “Pues ya no haga lo que ya se ha hecho, haga algo que no tengamos en la literatura sobre migración de niños que se

mudan”. Ahora, ya estamos empezando a hablar de niños que circulan entre México y Estados Unidos. No es nada más que se mudan de Estados Unidos a México; están circulando porque tienen las dos nacionalidades. Esta estudiante propone que hay transiciones emocionales muy fuertes y todas las entrevistas tratan sobre: ¿qué emociones, sentimientos, aspectos de carácter psíquico están implicados en el proceso migratorio? Bueno, es una muy bonita forma de continuar. Siempre han sido niños que emigran. Y yo les dije en esa cartita a los niños: “Yo estudio niños que se mueven de un lugar a otro”. Toda mi vida ha sido eso.

(JS): Muy bien, continuando con este tema de la migración escolar transnacional. Pero ahora pensando en las instituciones formadoras de docentes, en las escuelas normales de México: ¿Qué les recomendaría a quienes se forman para ser maestros de educación básica, cuando enseñarán en entornos cada vez más complejos y diversos, tanto en ciudades como en zonas rurales?

(VZ): A estas alturas, treinta y tantos años dedicado a esto o más. Bueno, si me la agarro desde el doctorado, cuarenta años. A los maestros tenemos que decir que la clave para servir bien, ciudadana y comprometidamente a sus alumnos, no a los alumnos del mundo, a los veintiocho que tiene ahí en la escuela primaria, en la secundaria, en el preescolar. Para realmente ser responsable con la vida de ellos, necesita interesarse en sus biografías. Si no los conoce, entonces, aunque no quiera, el maestro o la maestra los van a atropellar. Y ahí sí hay un discurso muy enredoso.

El discurso enredoso viene desde la reforma del presidente de México Luis Echeverría. Todos los discursos en torno a las reformas educativas de México son tan enredosos que incluyen *la contextualización, la pluralidad, la multiculturalidad* y quién sabe

cuánta cosa más. Yo creo que los profesores lo repiten, como los curas católicos repiten parte de un discurso. Considero que esto que estoy diciendo no es tan complicado: “Conozca a sus alumnos; muestre interés por ellos”. ¿Qué es lo que hemos aprendido estando en el salón? La niña estuvo estudiando toda su primaria en Kansas y la maestra no lo sabía. Su primera lengua es el inglés y la maestra no lo sabía. Tiene dificultades para leer español porque lee inglés; no porque lea inglés puede leer español. Hay una transición compleja. No sé, si alguien me invita, diría: “Maestros, muestren interés en lo que son sus alumnos”. Bueno, si hay algo un poquito más, si se interesa usted en conocer las biografías, las trayectorias de sus alumnos, pues respételas; ese es un segundo paso. Respeten, no hay ninguna trayectoria que sea digna de desprecio. Un tercer paso, que no sea mucho pedir al magisterio, ya que la respete, pues aprovéchenla en el aprendizaje, úsela.

El salón de clases, como parte del aprendizaje, es una ventaja (pedagógica); es lo que nuestra querida Norma González de la Universidad de Arizona llamó *los fondos del conocimiento* (Gonzalez, Moll & Amanti, 2005). Los niños saben cosas; muchas cosas. Entonces, vamos a aprovechar lo que saben en el salón de clases. No vamos a partir de la idea de que están rezagados, que no saben, que no cumplen con los objetivos; ustedes saben muchas cosas que las vamos a aprovechar aquí. Y luego, un cuarto paso —quizás mucho pedir—: el aprecio. Entonces: “Conozca, respete, aproveche y aprecie”. No sé, hasta ahí. Eso vale para niños migrantes o niños no migrantes; niños de la clase baja, niños de la clase alta; para todo aquel que sea niño. A ver si me invitan algún día a decir esto.

(JS): Definitivamente, siguiendo estas recomendaciones, en primer lugar, si cambian los maestros, cambian los alumnos. Entonces, tendríamos una mejor educación. Continuando con otro tema que puede ser de interés, sobre todo para los investigadores que se están formando. Siempre me he preguntado: ¿cómo hace usted para combinar la docencia, la investigación, la gestión? Porque estuvo al frente de instituciones educativas muy importantes, ¿cómo podía desarrollar trabajo de campo y atender a la familia? ¿Cómo combinar todo esto en una sola persona para tratar de continuar con la misión de contribuir a la educación?

(VZ): Voy a empezar con la última parte de su pregunta. La familia estaba conmigo en el trabajo de campo; parte de mi familia iba conmigo a Francia cuando trabajaba de profesor visitante, parte de la familia estuvo conmigo hace poco en la Universidad de Texas en Austin cuando fui profesor. Mi familia forma parte de este viaje. Nunca lo he hecho yo solo. La otra parte es que espero haberlo transmitido en la cartita que va a aparecer en el libro *Travesuras de la Ciencia*. Es una cosa de hacer lo que a uno le apasiona. Entonces uno hace circo, maroma y teatro para sacar la publicación, para coordinar el trabajo de campo, para invitar a la gente a que participe, para crear grupos que se sientan comprometidos con el proyecto. Si es algo que forma parte de la pasión, ya no es una obligación.

¿Qué es lo que sí me estorbó? La gestión en instituciones muy importantes. Yo fui director general de la región noreste del Colegio de la Frontera Norte. También fui director de división en la Universidad de Monterrey, que en aquella época le llamaban escuela, que es lo mismo. Eso sí estorbaba enormemente. ¿Por qué estorbaba mucho la gestión? Porque la gestión de las instituciones

—cualquiera— no son las educativas solamente; implica muchos problemas entre las personas; los humanos somos muy problemáticos. Cuando uno es director de algo, pues hay que estar peleándose y hay que tomar decisiones que son incómodas. Hay que asistir a reuniones estúpidas de pérdida de tiempo. Eso sí, estorbó mi actividad como investigador, pero no lo impidió, ya que supe negociar y supe navegar en medio de eso. Tengo que reconocer que en algunas de estas experiencias laborales tuve jefes muy buenos que me apoyaron y en otras tuve jefes muy malos que no me apoyaron. Pero eso es parte de la historia, creo que de todos en la vida laboral.

(JS): Otra parte de su actividad es la promoción de una ciudadanía democrática. Hay algo dentro de usted que lo hacía participar en organismos, por ejemplo, el Instituto Estatal Electoral. Trató algo dentro de usted que lo hacía participar en organismos, por ejemplo, el Instituto Estatal Electoral, y tratar de impulsar cambios desde la participación de la sociedad civil para intentar mejorar las condiciones, no tan solo de Nuevo León, sino también de México. Esa parte, ¿nos puede comentar un poco?

(VZ): Pues sí, con todo gusto, brevemente, porque no ha sido una faceta muy importante de mi trayectoria. Yo sigo convencido de que la democracia liberal es el menos malo de los sistemas políticos. Creo que los que estamos convencidos de eso en este momento estamos fuera del discurso, porque ahora “es el pueblo el que decide” y no los individuos ciudadanos según sus propias convicciones, respetando el voto secreto y todas las cosas que decimos. Con la democracia liberal, sigo creyendo que es el menos malo de los sistemas políticos. Bueno, Winston Churchill

lo decía de una manera más elegante: “La democracia es el peor de los sistemas políticos, después de todos los demás”.

En este momento, hay un desencanto tan grande de las experiencias democráticas en casi todo el mundo. Vamos a estar un poco como ermitaños diciendo: la democracia liberal de los votos, elecciones confiables, es el mejor de los sistemas políticos que conocemos, el menos malo de todos. Vamos a pasar décadas donde la gente quiere que un grupo tome las decisiones por todos los demás y que resuelva los problemas cotidianos y que den lo que se necesita. Eso está pasando en tantas partes, no solamente en México; hay un descrédito de la democracia y quizás se lo merece; pero yo sigo convencido. Por eso, participé como consejero electoral del Estado de Nuevo León durante seis años. Fue una experiencia, -como diríamos-, de servicio social que tenía que pasar; eso lo pagué. La relación con los partidos políticos y con los políticos es muy frustrante, la verdad, nunca lo volvería a hacer. Hay quienes les gusta hacer eso, pero para mí fue muy frustrante. La política es el campo de la mentira; para mí fue muy difícil combinar una vocación científica con el ámbito de la mentira. Eso es lo que son. Bueno, Maquiavelo lo dijo: “La política es el cielo de los mentirosos”.

(JS): Usted tiene un reconocimiento nacional como investigador emérito, como una persona que ha trabajado en el campo y con una producción importante en México y en el mundo, sobre todo en sociología, y podemos precisar de sociología de la educación. Pocos investigadores en México realmente han llegado a ser trascendentes por su producción académica. ¿Cuál es el proceso para escribir académicamente? Quizás sea de utilidad una

anécdota del sociólogo francés Pierre Tripier que le he escuchado en ocasiones y creo que sería importante retomar la cuestión de la experiencia del tiempo y su relación con la producción académica. (VZ): Agradezco mucho la pregunta. Porque, en primer lugar, Pierre Tripier es uno de mis más grandes amigos; falleció ahora en abril de 2025, lo pude visitar en febrero. Ya era un hombre de 92 años con problemas cardíacos. El reconocimiento está publicado en la página principal de la Asociación de Profesores de Sociología. No es la Asociación Francesa de Sociología, y tuve la fortuna de que publicaran mi homenaje. Voy a extenderme tantito con el homenaje, porque lo que planteo al principio. No conozco en mi vida a alguien más luminoso que Pierre Tripier y, para que los lectores puedan aquilatar esa luminosidad, voy a compartir tres experiencias que tuve con él.

Va la primera. Yo lo conozco en 1994 en Monterrey. Él vino a supervisar a una doctorante —toda su vida como sociólogo de la industria y del empleo— y le dije: Vamos a hacer un recorrido por las antiguas zonas industriales de Monterrey, pues para un sociólogo de la industria es algo interesantísimo. Hacemos el recorrido y le iba platicando: Es que arranca la industrialización aquí en serio, ya con la industria del acero; pero esta era una región de vaqueros. ¿De dónde sacaban ingenieros y obreros para la producción de acero? Pues tuvieron que traerlos de Bélgica, Italia, España, Francia y así”. Y le dije: “Lo que pasa es que, si quiere uno clase obrera, uno tiene que tener cerveza; si no, no hay clase obrera”. Y pues pusieron la *Cervecería* y luego se necesitan corcholatas y pusieron *Hojalata y lámina* y luego las botellas y aparece *Vitro*. Le platicué todo el tinglado; en muy poquito tiempo, se armó una ecología industrial en esta ciudad. Entonces, terminó

diciendo Pierre Tripier que todas las explicaciones sociológicas debieran ser como esa. Si quieres clase obrera, pon cerveza. Esa es la primera anécdota.

La segunda experiencia es que me invita la esposa de Pierre Tripier en París VII, se llama la Universidad Diderot, a dar una charla a su grupo de migración. Y al terminar la charla, Pierre me invita a comer. Y cuando íbamos entrando al restaurante, estaban cuatro de los super sociólogos famosísimos y filósofos franceses en una mesa. Se conocían. Pierre los saluda y me presenta muy brevemente, y nos vamos a una mesa alejados de ellos. No voy a decir sus nombres. Dice Pierre: Se me está ocurriendo proponer una ley universal que prohíba a cualquiera publicar algo antes de los 60 años. Porque mira, lo que están escribiendo estos sociólogos y filósofos que están allá contradice lo que escribieron antes, pero la gente sigue leyendo las cosas que publicaron antes. Entonces: “La ley universal sería: prohibido publicar antes de los 60 años, porque entre los 20 y los 40 la gente cree que es inteligente; pero los demás saben que son estúpidos. Entre 40 y 60, empiezan a darse cuenta de que sí es inteligente y la gente cree que es inteligente; coinciden. Pero, después de los 60, uno ya sabe que es un estúpido, pero los demás creen que eres inteligente”. Entonces empieza a publicar después de los 60. Está muy buena la propuesta de la ley y muestra quién era Pierre Tripier y su luminosidad.

Y la última es muy bonita y tierna, porque le llevó un libro de regalo al hospital donde estaba recluso antes de su muerte. Estuvo todo el tiempo ahí, casi un año. El libro que compila todas las canciones, composiciones de Julián Garza (Berrones, 2006). Entonces, mi esposa Patricia me comentó que: “Va a estar difícil

que comprenda el significado”. Pierre sabía bien el español, pero el español hablado en Argentina: “Va a estar difícil que comprenda los corridos, son un lenguaje muy rural, del noreste de México”; pero se lo regalé. Vuelvo al día siguiente a visitarlo al hospital y ya llevaba treinta y tantas páginas y me comenta: “Oye, Víctor, estas historias hay que seguir las contando”. Y le dije: “¿Me permites leerte? Una de mis favoritas es *Tres tumbas*, que termina así: *un viejito solitario/ sin esperanza ninguna/ cuida el rancho y tres caballos/ como toda su fortuna/ va al panteón de vez en cuando/ a visitar las tres tumbas*”. Entonces, Pierre lloró y dijo: “Son historias hermosísimas”. Fue la última vez que lo vi. Fui el último colega amigo que lo vio. Tengo la foto que tuve con él; ya tenía 92 años. Esa es la luminosidad de Pierre Tripier. Estas historias hay que seguir las compartiendo con las personas.

(JS): Una genialidad realmente y qué bueno que tenemos al Dr. Víctor Zúñiga que nos platique también de todas estas historias. Muy bien, ya casi para terminar. Gran parte de su preocupación y ocupación de los últimos años ha sido las escuelas incluyentes y justas; de hecho, hay un libro publicado por el Fondo Editorial Nuevo León (Zúñiga, 2011), pero también hay otro libro de la UNESCO (Zúñiga, 2020) donde hace sus planteamientos. ¿Qué podemos hacer?, ¿qué podemos aspirar para tener realmente inclusión? Sé que esto es muy general, ¿cómo podemos alcanzar sociedades y escuelas más incluyentes y justas?

(VZ): Yo estoy muy complacido de ver que esa antología, la primera, la han descargado muchas personas, más de 7,000 descargas. Es una cosa muy rara; nunca lo han citado los investigadores. Queremos que nos citen, pero también que nos

lean. Pienso que los que descargan lo están usando como un libro, parte de un curso, o sea, son alumnos que descargan también el de la UNESCO que lleva por título *Inclusión educativa*.

Creo que hay un interés por ese tema; el punto está en que he llegado a la conclusión actualmente —ya ahora que estoy viejo— de que hay un elemento de carácter ético-político, sin el cual los planteamientos de la inclusión educativa no se pueden operar. Si la persona docente o no docente no está plenamente convencida de que todos los humanos, todos tenemos derecho a ser respetados, ser promovidos y recibir las condiciones para el crecimiento, todos por igual, no hay un humano que sea menos que otro. Si ese convencimiento no está verdaderamente, el alma de una persona no puede compartir los ideales de la inclusión educativa; es imposible.

Entonces, si hay muchos estadounidenses que consideran que los que no son euroamericanos, que provienen de los países europeos, merecen las mismas oportunidades que los demás, puede ser que la mitad de los estadounidenses piensen eso. Pensar la inclusión educativa porque son inferiores, si en México hay muchos mexicanos que consideran que los mexicanos indígenas que hablan una lengua diferente al español son inferiores y no merecen respeto por los demás.

Realmente, el discurso de la inclusión educativa es político, ético y luego es técnico y pedagógico, pero primero es político. He platicado con colegas que participaron conmigo en la Comisión Estatal Electoral, que tienen profundas raíces clasistas, que tienen convicciones de que hay humanos que somos mejores que otros, que son verdaderamente posiciones aristocráticas. Platicar con ellos de que todos los humanos somos iguales, todos, no hay

uno superior a otro, es *hablar en el desierto*. Entonces, ahí está la inclusión educativa; requiere de una conversión ética, no nada más de un estudio académico.

(JS): Muy interesante, no me queda más que hacer un reconocimiento, pero también quiero decirle algo: “Me siento muy honrado de ser parte de un equipo de personas que lo apreciamos como nuestro tutor en investigación; a lo mejor no lo hicimos tan bien o lo estamos haciendo regular, pero también en la docencia y, sobre todo, como un ser humano extraordinario”.

(VZ): Gracias, Dr. Sánchez.

(JSG): Pues nos despedimos en este conversatorio, pero el diálogo académico y la amistad siguen con el Dr. Víctor Zúñiga, que es realmente un placer aprender y convivir con usted. Muchas gracias y hasta pronto.

Monterrey, Nuevo León. 30 de agosto 2025

Referencias:

- Berrones, G. (Compilador) (2006). El viejo Paulino. Poética popular de Julián Garza. Fondo Editorial Nuevo León y Universidad de Monterrey. <https://fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/JulianGarza.pdf>
- Gonzalez, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge: theorising practices in households, communities, and classrooms. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zúñiga, V. (Compilación de textos, traducción y comentarios) (2011). La escuela incluyente y justa. Antología comen-

tada al servicio de los maestros de México. Fondo Editorial Nuevo León y Universidad de Monterrey. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Laescuela.pdf>

Zúñiga González, V. A. (2020). Inclusión, reconocimiento y justicia en la escuela: una tarea docente. Secretaría de Educación Pública y Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). https://www.researchgate.net/publication/350620220_2021_INCLUSION_escolar_SEP_UNESCO#fullTextFileContent

Zúñiga, V.; Hamann, E. T. & Sánchez, J. (2011). Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización. Gobierno Federal y Secretaría de Educación Pública. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/teachlearnfacpub/article/1095/&path_info=Alumnos_transnacionales_5Dic.pdf