

Revista de Ciencias Sociales

Transdisciplinar

Vol.4 Núm. 7 Julio-Diciembre 2024

ISSN: 2683-3255



UANL



CENTRO DE
ESTUDIOS
HUMANÍSTICOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN

D.R. 2024 © Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales, Vol. 4, No. 7, Julio-Diciembre 2024, 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: Beatriz Liliana De Ita Rubio. 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 01 de julio de 2024.

Rector / Santos Guzmán López

Secretaría de Extensión y Cultura / José Javier Villarreal

Director de Historia y Humanidades / Humberto Salazar Herrera

Titular del Centro de Estudios Humanísticos / César Morado Macías

Directora de la Revista / Beatriz Liliana De Ita Rubio

Autores

Diego Carmona Gallego

Marion Ramírez Torres

Xavier Rodríguez Ledesma

Yolanda Canónico

Lizette González

Irma Flores

Iris Cruz

José Luis Cisneros

Angélica Vences

Raúl González

Mireya Sandoval
Alan Omar Pérez Álvarez
Patricio Pulgar-Covarrubias
Laura Moreau-López
Leticia Bravo
Enrique Vargas

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

Presentación

Como es inherente a nuestra publicación en este séptimo número de *Transdisciplinar* se exponen temas diversos y complejos, tal como las problemáticas de las sociedades contemporáneas. Desde enfoques inter y transdisciplinarios, Diego Carmona Gallego analiza en: *Contribuciones para abordajes complejos del cuidado en las ciencias sociales* la cuestión del cuidado en las ciencias sociales y presenta diversos acercamientos teórico-metodológicos entre los que destaca el paradigma de la complejidad. El tema sin duda es relevante ya que tiene además implicaciones económicas y políticas y dado que aborda categorías como vulnerabilidad e interdependencia, entre otras, el enfoque ético desarrollado por el autor es primordial para reflexionar sobre la importancia de fortalecer los vínculos entre los seres humanos.

Dos artículos se interesan por examinar el tema de la gordura desde enfoques que cuestionan la concepción y valoración social de la misma que tiende hacia la discriminación de las personas que la presentan. Marion Ramírez Torres cuestiona en: *Legitimando la gordofobia a través de la medicalización: una revisión crítica de la gordura y la gordedad* la manera en que se ha tratado el tema de la gordura en la actualidad, convirtiéndolo en un problema patológico que requiere tratamiento médico, concepción que además genera lo que la autora denomina gordofobia. Esta

forma de patologizar y abordar mediante medicalización el tema de la gordura, en opinión de la autora ha ocasionado mayores problemas y consecuencias negativas para la propia salud, así como para el rechazo de las personas que la presentan.. Por su parte, el artículo: *Música y gordofobia. Las canciones en el México de los sesenta*, de Xavier Rodríguez Ledesma expone acerca del mismo problema de las ideologías que se imponen a través de la música para denostar a las personas que son consideradas gordas y que dan lugar a expresiones de violencia, simbólica, verbal y física hacia las mismas. Tomando como corpus de análisis algunas canciones mexicanas de los años sesenta del siglo veinte, el autor explica la forma en que se imponen estereotipos de belleza, que afectan en el caso de estudio, principalmente a las mujeres y las representaciones de los cuerpos femeninos.

Tres artículos están enfocados al tema de la educación, el primero, en coautoría entre Yolanda Canónico González, Lizette Berenice González Martínez e Irma María Flores Alanís se ocupa de un tema muy interesante también, en tanto muestra resultados de una investigación acerca del impacto de la utilización de laboratorios virtuales como estrategia de evaluación formativa para la enseñanza de temáticas que pueden resultar abstractas y complejas para su comprensión y aprendizaje, así como para propiciar experiencias de experimentación, tal es el tema que se desarrolla en el artículo: *Laboratorios virtuales para el aprendizaje de genómica: su impacto cualitativo y su evaluación formativa*. También sobre aspectos formativos, el artículo: *Prácticas profesionales y su importancia en la formación universitaria: Caso de estudiantes de la licenciatura en educación*, plantea la importancia de estas experiencias para que los estudiantes desarrollen las competencias establecidas en el

plan de estudios. En el mismo sentido, afirman Iris Yadhira Cruz Jaime, José Luis Cisneros Arellano y Angélica Vences Esparza, las prácticas profesionales propician la vinculación entre teoría y práctica y los ámbitos educativo y profesional. El último artículo relacionado con el ámbito educativo es el denominado: *Responsabilidad Social Universitaria y su vínculo con la comunidad a través de Asociaciones Civiles: Experiencia práctica desde la Universidad Autónoma de Nuevo León* de la autoría de Raúl Rodrigo González Aguirre, Angélica Vences Esparza y Mireya Sandoval Aspront. Los autores desarrollan un análisis de la responsabilidad social universitaria que conciben como un eje que recorre en forma transversal las actividades sustantivas y permite la articulación con instituciones externas para la solución de problemas del entorno. A su vez, la vinculación con asociaciones civiles fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la extensión de la cultura.

Compartimos otro artículo que aborda aspectos relacionados con la música, del autor Alan Omar Pérez Álvarez es el que se titula: *Transdisciplina y economía: irrupciones y disrupciones teórico-metodológicas para el estudio de la música-pop*. El autor establece un puente entre la economía y la transdisciplina para construir la perspectiva transeconómica, con fundamento en los axiomas de la transdisciplinariedad, sus operadores cognoscitivos y el paradigma de la complejidad. La intención explícita del autor es superar los límites disciplinarios en el estudio de las relaciones entre la música pop y la economía.

El concepto de clases sociales según Olin Wright, artículo escrito por Patricio Pulgar Covarrubias y Laura Moreau López, de la mano del sociólogo estadounidense Erik Olin Wright, realiza un

recorrido analítico en relación con la manera en que es estudiada la citada categoría marxista de clases sociales por diversos autores y expone la metodología empleada por el citado pensador, para dicho análisis que tendrá como resultado la concepción acuñada por el mismo que la atribuye a las opciones que tienen las personas en una economía de mercado, las cuales están asociadas a determinadas condiciones materiales que propician formas de vida, las cuales a su vez y dan lugar a subjetividades.

Finalmente presentamos: *Un bosque de esperanzas: Memorias y andanzas del Centro EcoDiálogo como un espacio de Educación para la Vida*, testimonio compartido por Leticia Quetzalli Bravo Reyes y Enrique Vargas Madrazo. Se nos invita a compartir la experiencia de un grupo de académicos y académicas que mediante el diálogo, la colaboración y la creatividad han construido un centro para un ejercicio distinto de su labor académica en contacto con “el mundo real”, con pleno cuidado de la Madre Tierra, en el que la convivencia armónica y la conjunción de saberes, se orientan a una educación para la vida y la libertad de creación. Por la extensión del artículo y de acuerdo con nuestras normas editoriales, éste se ha dividido en dos, partes. Tendremos la primera parte en este número y la segunda en el próximo número 8 que se publicará en el mes de enero del 2025.

Les invitamos a leer todos los artículos que conforman nuestra entrega actual. Esperamos que sean de su interés.

Beatriz Liliana De Ita Rubio

Contribuciones para abordajes complejos del cuidado en las ciencias sociales

Contributions to complex care approaches in the social sciences

Diego Carmona-Gallego¹

Resumen: En este artículo presentamos aportaciones interdisciplinarias que constituyen nuestro corpus teórico-conceptual para abordajes complejos del cuidado. En primera instancia, hacemos referencia a antecedentes en torno al estudio del cuidado en las ciencias sociales. Seguidamente, exponemos los lineamientos del pensamiento de la complejidad. A continuación, damos profundización a contribuciones en torno a las categorías “vulnerabilidad” e “interdependencia”, las cuáles colocamos en estrecha relación con el cuidado. Para finalizar, delineamos la relevancia de estos desarrollos para abordajes teórico-metodológicos que contemplen al cuidado desde dimensiones éticas y vinculares.

Palabras clave: ética del cuidado; vulnerabilidad; interdependencia; complejidad; ciencias sociales.

¹ Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-CONICET/UNR. Rosario, Argentina. carmona@irice-conicet.gov.ar

Abstract: In this article, we present interdisciplinary contributions that form our theoretical-conceptual framework for complex care approaches. First, we refer to the antecedents of the study of nursing in the social sciences. We then lay out the guiding principles of complexity thinking. We then delve into contributions to the categories of “vulnerability” and “interdependence,” the characteristics that we closely relate to nursing. Finally, we outline the relevance of these developments for theoretical-methodological approaches that consider care from an ethical perspective.

Key words: ethics of care; vulnerability; interdependence; complexity; social sciences.

Introducción

En este artículo presentamos contribuciones conceptuales para abordajes complejos en el estudio del cuidado, las cuales forman parte del corpus teórico de nuestra investigación titulada: “Estudio sobre las percepciones del cuidado y su relación con las prácticas en los contextos organizativos”². En dicha investigación ponemos nuestro foco de análisis en las percepciones del cuidado de los agentes y usuarios en contextos organizativos relacionados con el cuidado de personas, desde un enfoque de investigación cualitativo.

El estudio del cuidado en las ciencias sociales presenta aportes de la sociología, el trabajo social, las ciencias políticas, la antropología, la psicología y la psicología social, así como abordajes trans e interdisciplinarios. Tanto en la región latinoamericana como en otras regiones del globo existen diferentes miradas analíticas en torno a la temática, destacándose las líneas de investigación centradas en: la economía del cuidado, los debates en torno a los regímenes de bienestar social y las políticas públicas, el reconocimiento del cuidado como un derecho humano y una forma de trabajo, la ética del cuidado. Estos diferentes enfoques analíticos en torno a la categoría definen en consecuencia distintos alcances teóricos y metodológicos. Aunque los aportes de las ciencias sociales en relación al tema no presentan univocidad en la definición de la categoría, coinciden en promover desde una perspectiva crítica su revisión como deber y cualidad “naturalmente” femenina, doméstica y familiar.

² La investigación es financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET)

Si bien todos estos estudios cuentan con un desarrollo incipiente, es posible registrar los primeros antecedentes en la región latinoamericana desde hace unas dos décadas y a nivel global desde la década del '80 (Batthyány, 2015, p. 2020).

Precisemos que, aunque la temática es objeto de reflexión filosófica al menos desde la Antigua Grecia (Foucault, 2002, 2003) su estudio sistemático en el área de conocimiento de las ciencias sociales se produce con el surgimiento de la ética del cuidado (Gilligan, 1987). Esta corriente de estudios en la que inscribimos nuestra perspectiva general en torno al tema, formó parte en sus orígenes de un contexto general de replanteamiento crítico que los activismos feministas y las líneas de investigación con perspectiva de género realizaron en diferentes áreas de conocimiento (Held, 2004). Aquí es conveniente que subrayemos que, hasta estas intervenciones, el cuidado no había adquirido relevancia como problemática de investigación en las ciencias sociales, debido a la separación de las esferas de análisis entre el ámbito privado y el ámbito público, quedando la categoría asociada exclusivamente al mundo privado en su forma occidental del hogar nuclear.

En las últimas décadas el estudio del cuidado comienza a suscitar mayor interés fundamentalmente por las problematizaciones de las ciencias sociales con perspectiva de género y las luchas de los diferentes feminismos, sobre todo en función de lo que la literatura especializada en el tema ha denominado “crisis del cuidado” (CEPAL, 2010, 2021; Lupica, 2014; Rossel, 2016), relacionada con el envejecimiento poblacional, la mayor incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, la transformación de las estructuras familiares. En nuestra región latinoamericana las investigaciones se han

ocupado fundamentalmente de su organización social (Rodríguez Enríquez, 2015), la distribución desigual de las tareas hacia el interior de los hogares, la feminización y precarización del trabajo de cuidado (Batthyány, 2020) y las especificidades de este último en relación a otros tipos de trabajo (Molinier, 2018; Borgeaud-Garciandía, 2020). En este marco, la focalización en la dimensión ética del cuidado presenta escasos antecedentes de investigaciones empíricas y algunos relevantes desarrollos conceptuales como los del filósofo y teólogo brasileño Boff (2002; 2012).

De este modo, la mayor parte de las líneas de investigación y perspectivas de análisis parten de la consideración del cuidado como una forma de trabajo, definiéndolo como un conjunto de actividades o tareas. Estas formulaciones colocan su énfasis en la dimensión de la tarea como parte integrante del cuidado, asimilando el mismo a un trabajo, remunerado o no, comparable a otras formas del trabajo remunerado.

Perspectiva de la complejidad en el abordaje del cuidado

En este artículo promovemos una perspectiva que asume que cuidar es antes que todo una ética, sin desconocer el reconocimiento del mismo en ciertos contextos y momentos como una forma de trabajo. Con este punto de partida, podemos incluir bajo la categoría no sólo actividades y tareas sino ante todo un modo de vinculación que no es reductible a la tarea. En otros términos, pueden existir tareas de cuidado sin que esto implique un modo de vinculación cuidadoso. No obstante, la ética abarca las tareas, en la medida en que éstas sean acompañadas de modos de vinculación hospitalarios con la alteridad. En este marco,

el cuidado es transversal a la vida misma. Esto es, todo sujeto humano necesita recibir y ofrecer cuidado para que la vida sea posible en términos de supervivencia y, además, florezca. Y en este sentido, podemos afirmar que todos tenemos saberes acerca de cómo cuidar y ser cuidados (Kipen *et.al.*, 2023).

En relación a la línea de investigaciones sobre ética del cuidado en el área de ciencias sociales de nuestra región latinoamericana, es posible observar una vacancia. Si bien existen aportaciones en ciertos enfoques y disciplinas, tales como los estudios en salud mental colectiva y el trabajo social, no se observa una producción teórica y empírica correlativa a los estudios del trabajo de cuidado, tanto en alcance como en profundidad. En este sentido, destacan como excepciones: en nuestro país, desde el trabajo social las aportaciones de Gattino (2013), Angelino (2014), De la Aldea (2019), Aparicio (2020), Kipen *et.al.* (2023), y desde la salud mental colectiva los desarrollos de Stolkiner (2021); en Brasil, los estudios desarrollados por Franco y Merhy (2011).

El corpus teórico-conceptual que presentamos en este artículo se delinea a partir de las aportaciones que conciben al cuidado como un modo de vinculación: con uno mismo, con otros y con la naturaleza. Este modo de vinculación cuidadoso requiere del reconocimiento de dos marcas constitutivas de la condición humana y en términos más amplios de los ecosistemas: la vulnerabilidad y la interdependencia (Carmona Gallego, 2021a, 2021c, 2021d). Además de comprender actividades que involucran asistencia, atención, tareas, desde este enfoque la categoría cuidado implica el cultivo de relaciones mutuamente potenciadoras. Desde esta mirada se propone que el cuidado como vínculo constituya la base de un nuevo paradigma social (dimensión política) que

nos permita desplazarnos de una sociedad caracterizada por problemáticas como el individualismo y la soledad, a una basada en el *ethos* del cuidar, cuyos ejes son el afecto, la implicación, la convivencia, la relación sujeto-sujeto (Carmona Gallego, 2020). En el marco de esta última conceptualización nos aproximamos a una ecología de los cuidados que considera las relaciones entre diferentes especies y particularmente de la humanidad con la naturaleza, como objeto de reflexión desde la ética del cuidado (Najmanovich, 2021; Puig de la Bellacasa, 2017).

Nuestra perspectiva en torno al cuidado se inscribe en el pensamiento de la complejidad (Morin, 1994). Comprendemos por complejidad un modo de investigación, así como un enfoque ético-político (Rodríguez Zoya y Aguirre, 2011) basado en una epistemología trans e interdisciplinaria y una noción de desarrollo del ser humano entrelazada con la relación ética con otros seres humanos y la naturaleza. La visión compleja de los fenómenos encarna una ontología relacional, al colocar su énfasis en las relaciones más que en las sustancias, de manera que cuestiona fuertemente el supuesto de la existencia individual comprendida de manera aislada y autosuficiente. Por otra parte, el pensamiento complejo es multidimensional, lo que solicita una polifonía de voces, así como alojar la incertidumbre que nace del reconocimiento de nuestro carácter finito y mortal. La conciencia de la multidimensionalidad conlleva la tesis de que toda visión unidimensional implica un reduccionismo. Es necesario, que la visión de cada dimensión sea religada a otras dimensiones. En este sentido, en referencia a la constitución del cuidado como objeto de estudio, hacemos foco en aquellos aportes que comprenden que el mismo presenta dimensiones que es preciso distinguir,

considerando no obstante que las mismas no se encuentran separadas sino entrelazadas. Asimismo, este criterio implica la necesidad de recurrir a las miradas provenientes de diferentes disciplinas tejiendo diálogos y puentes posibles en el estudio del fenómeno.

Las contribuciones que presentamos en este artículo profundizan en torno a dos categorías claves, que entrelazamos con el cuidado comprendido desde una dimensión ética y compleja: la vulnerabilidad y la interdependencia. Las mismas son presentadas como inherentes a la condición humana y en términos más amplios, a todo lo vivo, lo que contribuye a repensar el ideario de sujeto fundante del paradigma mecanicista moderno: un sujeto supuestamente racional, aislado, desprovisto de afectos y de relaciones que lo constituyen y le permiten sostenerse. Emplearemos la noción de “marcas” como metáfora que nos permite pensar aquello que nos habita y de lo que no nos podemos deshacer, considerando al menos dos posibles actitudes fundamentales: negar estas marcas o registrarlas. Cuando tenemos una marca podemos ser convocados por la pregunta: ¿Qué te pasó en este lugar? De manera que el cuerpo y la afectación están en primera plana. Las marcas que aquí presentamos dan cuenta de situaciones en última instancia fundamentales. En otros términos, permiten una reflexión en torno a la condición humana y en términos más amplios, de todo lo viviente.

Por último, los aportes que reunimos en este artículo se manifiestan como una ética alternativa al neoliberalismo (Tronto, 2017) entendido este último no sólo como un régimen económico sino como un patrón de producción de subjetividades en torno al utilitarismo, la competencia, la independencia entendida como

autosuficiencia, el desgarramiento de los vínculos y la idea de que la vida puede desarrollarse en soledad y aislamiento.

“En lugar de pensar en las personas como *homo economicus*, tiene mucho más sentido entenderlas como *hominens carens*, es decir, como personas que viven en relaciones de cuidado mutuo” (Tronto, 2018, p. 11).

Las marcas de la condición humana: vulnerabilidad e interdependencia

La condición humana está marcada por su vulnerabilidad, en tanto mortalidad, posibilidad de la herida, apertura a la mutua afectación y potencia de la generación y regeneración. Si nos remontamos a la etimología misma del término vulnerabilidad en latín, encontramos este sentido: la posibilidad de ser heridos, ya que *vulnus* significa *herida*. Aunque en nuestra cultura muchas veces se asocie vulnerabilidad con debilidad, al menos podemos destacar dos núcleos semánticos en torno al término que entrelazan la vulnerabilidad con la resistencia de la vida. Por un lado, la vulnerabilidad implica la posibilidad de sufrir heridas, lastimarse, ser afectado en los encuentros con los otros y con el mundo de un modo que implique descomposición, tristeza, lastimadura. Por otro lado, existe la posibilidad de regenerarse a partir de tales heridas.

Esta potencia de la vulnerabilidad que guarda relación con la apertura a la afectación, también se encuentra entrelazada con la apertura al otro, en la medida en que se es vulnerable al estar abierto, en permanente intercambio e interacción. Por esto mismo, la apertura hacia los demás es condición *sina qua non* para el cultivo de un cuidado en múltiples dimensiones.

En relación a la interdependencia, remite al permanente intercambio entre los sujetos humanos y los ecosistemas de los que forman parte entre partes, en este sentido toda interdependencia, es una eco-interdependencia. Este entrelazamiento de unos con otros, supone afectaciones mutuas (Carmona Gallego, 2021d). En otros términos, cada interacción supone una transformación de los sujetos que interactúan, a diferencia de los sistemas mecánicos en los que no hay afectación mutua, sino mero “contacto externo”.

A continuación, reunimos aportes que sustentan nuestra perspectiva en torno a las categorías antedichas, considerando que una mirada desde la complejidad supone trascender las fronteras disciplinares; esta reflexión adquiere una preponderancia especial en el ámbito de las ciencias sociales, en las que las ciencias naturales tienen poco lugar, y cuando lo han tenido ha sido en muchas ocasiones para justificar prácticas de colonialismo y dominación, como lo demuestra el denominado “darwinismo social”.

Aportes provenientes de la filosofía sobre la vulnerabilidad y la interdependencia

La categorización de la vulnerabilidad en la filosofía de Emmanuel Lévinas

Para abordar la cuestión de la vulnerabilidad, nos remitimos primeramente a los aportes de la filosofía de Emmanuel Lévinas. La categoría de “vulnerabilidad” emergió en la obra madura de Lévinas (Palacio, 2015), en particular profundizó sobre la misma en su libro *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1974). En esta obra, la noción es presentada como proximidad y contacto con el otro, una sensibilidad corporal anterior a toda mediación

reflexiva o de la conciencia. Una receptividad por la cual toda persona puede ser afectada en el encuentro, aún a pesar suyo, a partir del mandato que del rostro del otro emana. En este sentido, se destaca la heteronomía en la que se funda el orden ético, punto de decisivo contrapunto con las filosofías de la autonomía moral, como la de Immanuel Kant. La exigencia ética no proviene del ejercicio de la razón como principio universal, sino del rostro del otro. “La fuente y el basamento de la ética (...) es la afectación sensible y corporal en la propia subjetividad que queda ahora anudada por la responsabilidad del otro” (Palacio, 2008, p. 41). Por lo tanto, el fundamento de la ética de la alteridad propuesta por Lévinas estriba en la vulnerabilidad del sujeto afectado por la vulnerabilidad del rostro. Asimismo, esta afectación deviene como posible al ser concebido el propio sujeto que se encuentra con el rostro como un sujeto vulnerable, capaz de recibir la huella de los demás (Lévinas, 2001; 2005). La vulnerabilidad en esta propuesta filosófica guarda estrecha relación con la responsabilidad, así como con la cuestión de la acogida y la hospitalidad (Cullen, 2019). Las respuestas a la llamada del rostro del otro pueden ser contrastantes. En caso que la respuesta consista en una acogida de la alteridad, se trata de una ética de cuidado del otro en la que se anuda el cuidado de sí. En cambio, si el otro es reducido a la mismidad, emerge la violencia (Cullen, 2019).

En síntesis, la vulnerabilidad es marca de la condición humana en la filosofía de la alteridad levinasiana. Su propuesta constituye, a nuestro entender, un valioso e ineludible antecedente de la ética del cuidado, al situar una ligazón entre ética, vulnerabilidad y alteridad.

A partir de los desarrollos de la ética de la alteridad, consideramos que es justamente porque estamos abiertos a ser afectados en los encuentros con los demás, que podemos cultivar una ética del cuidado. La ética del cuidado se percata de la posibilidad de ser heridos (en un sentido más literal y también en un sentido metafórico), así como también de la capacidad que los humanos –y en términos más amplios todo lo viviente– tienen de regenerarse a partir de las heridas.

Por ello podemos afirmar que una ética del cuidado articulada con el respeto de la alteridad, honra la vulnerabilidad constitutiva al darle lugar a las heridas, así como también promoviendo modos de vida y encuentros hospitalarios con la alteridad.

Desarrollos en torno a las categorías provenientes de la filosofía feminista

En otro orden, en el marco de la filosofía de perspectiva feminista se han producido contribuciones de relevancia en atención al tema de la vulnerabilidad como condición antropológica. Destacan en el ámbito anglosajón, la publicación de la Universidad de Oxford titulada *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* y las elaboraciones de la filósofa Butler; en el ámbito académico francés, los estudios de Laugier; mientras que en el contexto de habla hispana, destacamos los desarrollos de Martín Palomo y Pié Balaguer.

Mackenzie, Rogers y Dodds (2014) analizan que el término vulnerabilidad tiene en la literatura especializada en el tema al menos dos usos extendidos. El primer sentido del término remite a que nuestros cuerpos son animales, constitutivamente sociales

e interdependientes y por ello mismo están sujetos a aflicción y lesiones. El cuerpo se vincula a una socialidad encarnada: somos vulnerables a las acciones de los demás, así como interdependientes respecto a su cuidado. Esta vulnerabilidad es común a todos los humanos, por eso podemos llamarla antropológica. El segundo sentido del término, en cambio, es particularizado. Se focaliza en las situaciones de algunas personas o grupos particulares respecto a tipos específicos de daño o amenaza proveniente de otros. Analiza las formas en que las desigualdades de poder hacen que algunos agentes sean vulnerables a daños o explotación por otros.

En esta tesis optamos por el sentido antropológico del término vulnerabilidad antes descrito. No obstante, como ya indicamos el concepto vulnerabilidad no agota su descripción en la posibilidad de sufrir una lesión: “indica una condición más amplia de dependencia e interdependencia que cambia la manera dominante de entender ontológicamente al sujeto corporizado” (Butler, 2015, p. 11). En este mismo sentido Pié Balaguer y Solé Blanch (2015) sostienen que la vulnerabilidad comprendida como inherente a la condición humana, supone tanto la herida como el cuidado, existiendo una tensión entre ambos sentidos. Sin embargo, destacan que lo más relevante es que la condición de vulnerabilidad es permanente mientras que la herida es ocasional.

En sus reflexiones sobre la vulnerabilidad, la filósofa Butler (2006) advierte a partir del estudio del duelo, que el mismo guarda estrecho vínculo con la vulnerabilidad, así como con la interdependencia. El duelo revela que hay otros de quienes depende nuestra vida y esa dependencia no es una opción y/o elección sino el modo mismo en que la vida se despliega. En función de esta interdependencia que excede nuestro control y

no resulta una opción entre otras, contamos con la posibilidad de hacer daño, así como de sufrirlo. “La herida ayuda a entender que hay otros afuera de quienes depende mi vida, gente que no conozco y que tal vez nunca conozca. Esta dependencia fundamental (...) no es una condición de la que puedo deshacerme cuando quiero” (Butler, 2006, p. 14).

En otro de sus escritos sobre el tema, Butler (2017) sostiene recuperando a Lévinas que la vulnerabilidad remite a receptividad, a una empatía que se despliega a través del tiempo, a cierta porosidad para poder recibir a los otros y sentir lo que a sus cuerpos les sucede. Se trata de un término que permite nombrar una experiencia de desposesión de la cual el duelo es ejemplificador. Esta desposesión indica un salirnos de nosotros mismos al encuentro con los otros.

Desde la perspectiva que postulamos nuestra condición de posibilidad como humanos son esos otros que nos recibieron; alojaron, nombraron, y cuidaron. Sin esa interdependencia en la que estamos inmersos desde el nacimiento no tendríamos posibilidad alguna de existir.

La filósofa Draper (2018) sostiene que la interdependencia se actualiza “en la trama misma que nos compone como seres finitos y no solamente en la situación «excepcional» de quienes no pueden valerse por sí para desarrollar las tareas cotidianas” (p. 196). En este sentido subraya que es importante desplazarse de la mirada de la crisis de cuidados y la excepcionalidad (casos de dependencia por edad o enfermedad), a la percepción de la red de cuidados que sostiene toda vida. La interdependencia hace referencia por lo tanto al modo mismo en que la vida puede desplegarse, sostenerse y florecer.

Aportes provenientes de la biología y la antropología evolutiva

Los relatos de nuestra cultura en torno a la evolución humana suelen atribuir la misma al rol desempeñado por el hombre cazador en las antiguas civilizaciones. De acuerdo a estas formulaciones el factor evolutivo por excelencia ha sido la fuerza necesaria para cazar y el perfeccionamiento de dicha capacidad. Es así que durante mucho tiempo se pensó que el ser humano ha evolucionado a partir de la capacidad de los varones para cazar y la creación de las herramientas necesarias para desempeñarse con más eficacia en este objetivo. Por ello se le concedió a la invención de las armas de caza un lugar privilegiado como marca de la vida civilizatoria. Sin embargo, actualmente los estudios provenientes de disciplinas como la antropología y la biología (Llamazares, 2017), informan otras perspectivas que claramente entran en tensión con esta tradicional visión acerca de la evolución humana.

La hipótesis del hombre cazador como factor determinante ha dado paso a la formulación más reciente de la mujer recolectora como elemento a partir del cual es posible pensar la evolución de la vida humana desde sus inicios. Desde esta perspectiva, las primeras herramientas creadas por los agrupamientos humanos no fueron las armas sino cuencos y elementos para transportar alimentos, así como bebés. Es decir, recipientes que permiten contener, recibir, alojar. En consonancia, el biólogo cultural Humberto Maturana (Maturana y Verden Zöhler, 2011) sostiene que la humanidad surgió en la historia de primates bípedos con una serie de características, tales como el lenguaje, la recolección, el compartir los alimentos

y la colaboración de los varones en la crianza de los miembros más pequeños de los agrupamientos. Nos estamos refiriendo a períodos de la historia europea, los cuáles se remontan desde 30.000 años A.C. hasta 4.000 A.C. Los mismos fueron designados con diferentes términos tales como: cultura matrística o gilánica (Gimbutas, 1996). En estos agrupamientos humanos no se han encontrado señales de guerra ni fortificaciones en las construcciones. Asimismo, los lugares de culto evidencian la adoración a figuras femeninas que, aunque durante mucho tiempo fueron interpretadas por la antropología como signos de un erotismo masculino, muchos estudios actuales encuentran en esta adoración un culto característico de estas comunidades a la nutrición, la gestación y el cuidado de la vida. El universo mismo era representado como una gran madre, que por sí misma lo engendraba todo. Por último, no se encuentran en los restos arqueológicos de estas culturas signos de jerarquía en general y específicamente tampoco en torno al género.

De acuerdo con estas investigaciones, la agresión, la lucha y la competencia no eran aspectos definitorios de la manera de vivir de estos agrupamientos. Subrayamos el término “definitorios”, ya que por supuesto no se trata de afirmar la inexistencia de los mencionados aspectos en estas sociedades. En estas sociedades la diferencia no se equiparaba a la inferioridad o la superioridad. Sin embargo, estas comunidades fueron invadidas por pueblos caracterizados por modos de vida fundados en el dominio y el culto a la espada. A partir de allí y con la proliferación del sedentarismo, la domesticación de los animales y la cría del ganado (Neolítico) comienza el gesto por excelencia de la masculinidad hegemónica, la búsqueda de dominio (Carmona Gallego, 2021b).

El apoyo mutuo como factor en la evolución

A principios del siglo XX Piotr Kropotkin publicó su libro en torno al apoyo mutuo como factor explicativo de la evolución. En debate con Darwin reconoció la relevancia de la competencia como dinámica propia de la evolución colocando su énfasis en cuestiones que éste último había desconocido al menos hasta la publicación de trabajos póstumos. La cooperación estaba tan presente como la competencia e incluso en ocasiones predominando por sobre esta última.

Los planteos de Kropotkin (2019) no alcanzaron en las ciencias sociales y humanas el mismo impacto que los de la teoría darwiniana. Tal como afirman Costa, Cardú y Perlo (2019) los aportes de Darwin fueron utilizados por las ciencias sociales para sustentar la competencia tras el supuesto de la supervivencia del más apto configurando lo que se ha dado en llamar “darwinismo social”. A partir de sus estudios Kropotkin estableció que el apoyo mutuo y la cooperación entre miembros de una misma especie, entre ellas la humana, así como entre especies diferentes, es una constante y se realiza tanto “para la defensa mutua, bien para cazar o para acopiar comida, o criar la prole o, simplemente, disfrutar de la vida en común” (Kropotkin, 2019, p. 100). En un sentido convergente con lo expresado, otras investigaciones han descubierto que nuestros antepasados nómades sobrevivieron a base de una alimentación regular con plantas cuya recolección era mayormente llevada adelante por mujeres y niños (De la Aldea, 2019). Estos descubrimientos dan un giro radical al modo en que se ha entendido habitualmente la evolución humana. “La antigua visión consistía en que las primerísimas relaciones humanas de

parentesco (y más tarde económicas) se fueron desarrollando a través de la cacería y la belicosidad” (Eisler, 1990, p. 71). La nueva visión informa que las bases de la organización social humana provinieron de esta interdependencia reflejada en el accionar compartido entre madres e hijos.

En el debate contemporáneo la hipótesis del “hombre cazador-guerrero” (Llamazares, 2017; Perlo y Costa, 2019) como explicación excluyente de nuestra evolución abre paso a la más reciente hipótesis que explica nuestra evolución humana en clave colaborativa. En consecuencia, lejos de ser únicamente la competencia, el cuidado como tarea y actitud a partir de la vulnerabilidad e interdependencia de la vida humana, se instala como hipótesis principalísima en consideraciones actuales de la evolución humana.

La teoría de la simbiogénesis sobre el origen de la vida

En torno a los estudios contemporáneos destaca la teoría de la simbiogénesis desarrollada por Lynn Margulis (1938-2011) en la década del ‘70, así como los estudios contemporáneos en torno a la microbiota-microbioma. La teoría desarrollada por Margulis (2020) implica un radical y profundo cambio de perspectiva en relación a la evolución al destacar el papel de la cooperación mutua (simbiosis) entre diferentes formas de vida como aspecto fundamental de la evolución y del origen mismo de la vida. Para la bióloga la simbiosis, entendida como la tendencia de diferentes organismos, fundamentalmente a nivel celular, a convivir en íntima asociación, en ocasiones unos dentro de otros, explica la novedad evolutiva y el origen de las especies. Esta convivencia cuando se desarrolla en larga duración permite la emergencia de

nuevas formas de vida. “El término evolutivo ‘simbiogénesis’ se refiere al origen de nuevos tejidos, órganos, organismos e incluso especies mediante el establecimiento de simbiosis permanentes de larga duración” (Margulis, 2020,p. 16).

El despliegue de la vida no es observado como un proceso en que las especies se diferencian y compiten entre sí, sino que implica la formación de entidades compuestas a través de la simbiosis de organismos antes no relacionados entre sí. “Simbiosis (...) es la vida en común de tipos muy diferentes de organismos (...). En determinados casos, la cohabitación, la vida íntima a largo plazo, da como resultado la simbiogénesis: la aparición de nuevos cuerpos, nuevos órganos, nuevas especies” (Margulis, 2020, p. 45). Expresa Najmanovich (2017):

El valor de las nociones de simbiosis y simbiogénesis para pensar la vida (...) radica en que nos permite cuestionar la noción de individuo y también considerar al cuerpo como un ecosistema en lugar de verlo como un organismo encerrado en la fisiología individual. (s/n)

Mientras que la teoría de la evolución de las especies hizo hincapié en la competencia como mecanismo evolutivo, los estudios de Margulis permiten apreciar las alianzas e interrelaciones en lugar de las competencias. Asimismo, las investigaciones más recientes en torno a la interacción entre microbios y seres vivos dan cuenta de una interdependencia profunda que convierte a cada singularidad viviente en un profundo entramado de eco-interdependencias, es decir, en un ecosistema. Esta concepción del cuerpo³ como

³ Se incorpora esta aclaración sobre la noción de cuerpo, para distinguirla de concepciones reduccionistas.

ecosistema refiere también a la intrínseca interdependencia constitutiva de la condición humana. Sin un otro no hay un cuerpo, sólo un conjunto de órganos y funciones fisiológicas que, por otra parte, requieren de la otredad para organizarse, fundamentalmente en los primeros tiempos de un sujeto humano.

Giros necesarios para reflexionar en torno a los aportes de la biología⁴

Si hasta aquí hemos hecho referencia a algunos aportes provenientes de la biología, entre otras disciplinas, no debemos considerar éstos al margen de la siguiente premisa: los humanos somos sujetos sociales inmersos en contextos históricos que nos atraviesan. Tal como afirma Morin (2004) somos producto de la sociedad que asimismo producimos. En este sentido, es relevante subrayar la importancia de no caer en reduccionismos biologicistas en el análisis del cuidado en el caso de los humanos. Si bien como afirma el físico austríaco Capra (2009) somos hebras de la trama de la vida, no obstante, como sujetos humanos contamos con algunas especificidades que, más allá de la biología, o aún con ella, requieren ser reflexionadas. Estas menciones son necesarias en la medida en que existe una posible interpretación de los aportes de la biología en clave biologicista. Esto es, se reduce la experiencia humana a su sola existencia biológica, sin considerar que su biología está ineludiblemente entretrejida con la vida en una sociedad e inmersa en un contexto histórico y cultural, que hace que prevalezcan o se inhiban determinados significados, configuraciones y prácticas en torno

⁴ Se incorpora este apartado para trabajar en profundidad las consecuencias del higienismo en las configuraciones del cuidar.

al cuidar. En este sentido, en nuestra sociedad contemporánea se recuperan aportes de la biología en relación con el cuidar, pero en un sentido diferente al el que en este artículo queremos promover. Nuestra cultura recupera la biología mayormente en torno a un higienismo que considera al humano como un organismo despojado de su condición cultural y simbólica. En este sentido, la presencia de un otro que simbolice y bañe de cultura a quien nace, es una especificidad de nuestra condición humana.

Si sólo se considera el cuidar como una atención a necesidades fisiológicas, como si éstas no requiriesen del reconocimiento por parte de un otro humano, reduciríamos al sujeto a un mero conjunto de órganos. Las consecuencias de este biologicismo fueron indagadas a mediados del siglo XX, en los estudios desarrollados en orfanatos por Spitz (1972) y Bowlby (1994), así como los elaborados por Winnicott (2015) a partir de su experiencia clínica. Estos aportes demostraron la importancia fundamental del cuidado en su dimensión afectiva y relacional tanto para la supervivencia como para el desarrollo humano. Las indagaciones de estos psicoanalistas tuvieron auge en un marco sociohistórico específico. Tras la Segunda Guerra Mundial primaba un contexto de crisis respecto a los ideales iluministas del progreso y de la razón, así como un hondo pesimismo y escepticismo respecto a la condición humana. Al mismo tiempo, la cantidad de niños huérfanos con motivo de las guerras se había incrementado. Estos estudios se centraron particularmente en la relación cuidador-niño, en el contexto de hospicios en los que primaban ideales higienistas ligados a la psicología conductista que reducían la condición humana a un mero organismo.

Recordemos que, durante la primera mitad del siglo XX, en Estados Unidos y Europa, los protocolos de actuación vigentes en hospicios y orfanatos establecieron como pauta estricta mantener el menor contacto corporal posible con los niños que allí residían. Se promovió un entorno estéril para evitar el contagio de enfermedades, así como normas de interacción regidas por una psicología conductista preocupada por un desarrollo más independiente de los niños. En este contexto, desde la década de 1930 y 1940 (Bowlby, 1995) surgieron importantes estudios que comenzaron a exhibir los efectos perniciosos de la falta de contacto y proximidad corporal y emocional entre los cuidadores y los niños. En particular, dichos estudios se centraron en los efectos negativos del cuidado prolongado regido por estas pautas, en el marco de organizaciones dedicadas al cuidado infantil.

No obstante, el higienismo no es un mero vestigio del pasado, sino que en nuestra cultura contemporánea podemos afirmar que se plasma en concepciones que consideran que cuidar es equivalente a promover hábitos ligados a “lo saludable”. Desde esta configuración instituida, se entiende por salud la adecuación del comportamiento humano a patrones establecidos por el saber-poder profesional, normalizadores, y, por tanto, patologizantes de la diferencia que no se adecua a dichos patrones. En este sentido, conviene estar advertidos de los riesgos que acarrea esta sinonimia entre el cuidado y la salud, siempre que se considere a la salud como una mera ausencia de enfermedad, o bien un “completo estado de bienestar” que, como toda experiencia humana demuestra, no es más que una “completa ficción”.

Desde la perspectiva que promovemos, el cuidado, tiene que ver menos con la prevención que en nombre de lo saludable

sacrifica la vida con todo su potencial de intensidad y aprendizaje, y se relaciona con la apertura al riesgo (Caponi, 2006).

En su demanda de participación en torno a la definición del riesgo, los colectivos de personas con discapacidad y el activismo ligado a la salud mental han promovido el concepto de “dignidad del riesgo”. Con esta categoría se alude a que ninguna vida quede capturada en una planificación hecha por otros, fundamentalmente por las familias y los profesionales, quienes definen los riesgos existentes para las personas con discapacidad sin su participación. El concepto también implica el derecho a poder desplegar decisiones que impliquen asumir un peligro para la persona, o decisiones que a otras personas les puedan parecer desacertadas y/o equivocadas. Asimismo, esta reivindicación del riesgo nos aproxima a pensar en el “lado oscuro de la prevención” (Najmanovich, 1999), en relación con las políticas y prácticas de prevención en el ámbito de la salud. Con tales distinciones, no proponemos desestimar la prevención ni la advertencia ante situaciones que pueden resultar peligrosas. En cambio, planteamos pensar en las sombras de la prevención, para impedir la captura del cuidar en prácticas de control que anulan la intensidad de la vida en algunos sujetos, en nombre del cuidado. El cuidar que se practica sin la participación de las personas que se dice cuidar, así como la reducción de la corporalidad a un conjunto de órganos, conducen a la pregunta de hasta qué punto es cuidado, en la medida en que no hay consideración de la otredad.

Desde la interdependencia hacia la eco-interdependencia

Así como las aportaciones provenientes de diferentes campos disciplinares revisitados nos permiten sustentar una perspectiva

de la condición humana basada en la vulnerabilidad y la interdependencia, los cruces entre ecología y feminismo habilitan otra categoría fértil para profundizar en el estudio del cuidado desde una perspectiva compleja y en consecuencia multidimensional. Se trata de la categoría de la ecoddependencia, la cual también repone una ontología relacional que trasciende la dicotomía naturaleza-cultura, para pensar una existencia entrelazada.

“No existen seres humanos y además naturaleza (...). Estamos “aquí no más” (Kusch, 1976) junto a otros, recibiendo las sensaciones y potencias de otros cuerpos con los cuales nos encontramos” (Giraldo y Toro, 2020, p. 42).

Desde la ecología profunda la eco-dependencia y la interdependencia remiten al hecho de que naturaleza y seres humanos forman parte de una unidad. Esta conciencia ecológica permite desplegar una ética del cuidado fundada en la afectividad y la dimensión sensible de lo humano. La ecología profunda fue fundada por el filósofo noruego Arne Naess en los inicios de la década de los '70 (Capra, 2009; Perlo y Costa, 2019). Se distingue de la ecología “superficial” ya que esta última es antropocéntrica, es decir centrada en lo humano. El humano se considera encima o por fuera de la naturaleza enfocándose hacia la misma desde una ética utilitaria. En cambio, la ecología profunda considera sagrada (en el sentido de digna de respeto y cuidado) toda forma de vida, considerando a los humanos como meras hebras de una trama más amplia que los contiene (Capra, 2009). Afirma uno de los fundadores de este movimiento, Naess:

El cuidado fluye naturalmente cuando el ‘sí mismo’ se amplía y profundiza hasta el punto de sentir y concebir la protección de la Naturaleza libre como la de nosotros mismos. Al

igual que no precisamos de la moral para respirar (...) [igualmente] si nuestro ‘sí mismo’, en el sentido más amplio, abarca a otro ser, no precisamos de ninguna exhortación moral para evidenciar cuidado (Naess, en Capra, 2009, p. 33).

En este sentido, la noción de eco-dependencia permite comprender al ser humano como hebra de una urdimbre vital. Nuestros alimentos, ropas, medicinas, libros, provienen de la Tierra y otros seres vivos. En términos de De la Aldea (2019, p.21): “tenemos una dependencia básica doble: la primera es nuestra dependencia de la Tierra, fuente de todos los nutrientes y recursos que necesitamos; la segunda, nuestra dependencia de los otros”

La conciencia sobre la eco-dependencia se ha ido desarrollando en la misma medida en que, como afirma el economista y sociólogo norteamericano Rifkin (2010), se incrementó la entropía. Comenzamos a ser conscientes del agotamiento de “recursos” no renovables de la naturaleza y de la necesidad de cuidar de ella (también por tanto de nosotros mismos en ella) cuando precisamente la Tierra y la gran diversidad de especies que la habitan se encuentran en grave peligro por el uso creciente de materia y energía. La preservación de nuestra misma especie parece depender de nuestra conciencia de integración de la trama más que de continuar sosteniendo una fragmentación entre seres humanos y naturaleza. Aunque no lo percibamos, inextricablemente pertenecemos a la naturaleza. Tierra y humanidad forman una entidad indivisible y compleja (Boff, 2012). También desde un pensamiento ecológico, Capra (2009) propone la eco-alfabetización, fundada en las siguientes prácticas y principios básicos: la interdependencia, el reciclaje, la

asociación, la flexibilidad, la diversidad y la sostenibilidad. La eco-interdependencia, supone el hecho de que todos los integrantes de una comunidad ecológica se encuentran interconectados en una red de relaciones, la trama de la vida. Las propiedades que presentan estos integrantes, sus características y sus existencias, derivan de estas relaciones. Es decir que si comprendemos esta interdependencia comprendemos a las relaciones y a la trama. “Nutrir estas relaciones equivale a nutrir la comunidad” (Capra, 2009, p. 308).

Las categorías teóricas *ecodependencia* e *interdependencia* son abonadas asimismo por el *ecofeminismo*. Este último se trata de un movimiento gestado a partir de diversos movimientos sociales- los movimientos feminista, pacifista y ecologista- a fines de la década de 1970 y principios de la década de 1980 (Mies y Shiva, 1997). El *ecofeminismo* considera que el capitalismo y el patriarcado se fundan sobre una antropología y cosmología caracterizadas por el dominio que desconoce que la vida en la naturaleza se mantiene por medio de la cooperación y el cuidado mutuo (Mies y Shiva, 1997). Así, buena parte de lo que el capitalismo considera productivo implica una destrucción inherente y paradójicamente las labores y éticas consideradas improductivas son aquellas que contribuyen al sostenimiento de la vida en sus múltiples expresiones. El sistema patriarcal y capitalista, entiende como productivo aquello que en realidad es dominio y explotación de la naturaleza. De acuerdo con Mies y Shiva (1997) este sistema escinde al ser humano de la naturaleza y se reduce el bienestar o buen vivir al consumo mercantil. En contraste con el modelo de desarrollo productivo sostenido a partir de metáforas mecánicas sobre la naturaleza y la sociedad,

las autoras proponen como alternativa un modelo de buen vivir anclado en el cuidado de la tierra, de los seres humanos y de las otras especies existentes.

De acuerdo con Svampa (2015) las nociones de interdependencia y eco-dependencia están basadas en una concepción del yo como sujeto relacional, que se registra diferente de los demás y de la naturaleza al tiempo que reconoce en continuidad con ellos. Esta concepción contrasta con la del yo ‘separado de los demás’, constituido en fragmentación con la naturaleza. Esta noción de “yo relacional” fue planteada por la ética feminista del cuidado.

El reconocimiento de las marcas de la vulnerabilidad y la eco-interdependencia para superar el paradigma mecanicista

Las nociones antedichas, tanto la vulnerabilidad como la eco-interdependencia, han sido desestimadas cuando no directamente negadas, por el auge del paradigma mecanicista, colonial y moderno. Aquí es pertinente señalar que gran parte de la modernidad, se caracterizó por el auge y apogeo de la física mecánica. A partir de su desarrollo crecieron los cercos disciplinares ante una especialización creciente del conocimiento. Asimismo, se buscó estudiar la realidad descomponiéndola en elementos cada vez más simples. Este marco permitió una proliferación científica y tecnológica que acarreó importantes avances en la calidad de vida de la ciudadanía, aumentando la expectativa de vida, reduciendo enfermedades, contribuyendo a la creación de nuevos canales de comunicación inéditos en la historia de la especie. Pero también tuvo importantes costos reflejados en la utilización de avances

científico-tecnológicos con fines de exterminio o destrucción, cuyos efectos quedaron más que demostrados en la primera mitad del siglo XX (guerras mundiales y totalitarismos), así como en la grave crisis ecológica de nuestro tiempo. Desde el punto de vista epistemológico la primacía del método científico de la física mecánica implicó un paradigma reduccionista y lineal, definido por Morin como paradigma de la simplicidad. El mismo en su búsqueda de distinguir terminó separando y fragmentando lo que en la realidad se encontraba tejido junto (Morin, 2009).

En la búsqueda de integrar la fragmentación creciente y reconocer las relaciones, reseñamos anteriormente diversos aportes teóricos que contribuyen a un enfoque complejo del cuidado, a partir del reconocimiento de las marcas de la vulnerabilidad y la interdependencia como propias de la condición viviente.

Estas marcas cuestionan la ontología individualista propia del paradigma mecanicista, que en la actualidad se prolonga en el neoliberalismo, comprendiendo por este último no solo un modo específico de administración de lo estatal, sino también un orden productor de subjetividades productivistas, individualistas, regidas por el ideal de la competencia en el lazo social y una pretendida autosuficiencia que vuelve al otro prescindible.

El individualismo señalado busca ser tanto descriptivo como prescriptivo en relación con la condición humana (MacKenzie y Stoljar, 2000). En su pretensión de descripción de la realidad la perspectiva individualista ha sido sin dudas invisibilizadora de las redes de cuidado en interdependencia que sostienen la vida, y por tal motivo desplegó la teorización

en torno al conocimiento desde la experiencia de individuos con determinadas características (adultos, varones, propietarios) para pensar a la especie humana en su totalidad. En tanto prescriptiva, esta ontología ha marcado un deber-ser. Se trata de construir un ideal, aquello a lo que todo ser humano debe aspirar para ser considerado digno de humanidad.

Reflexiones finales. Cultivar el cuidar es sostener la vida

El registro y la vivencia, de las marcas de la condición humana y de todo lo viviente, que llamamos vulnerabilidad e interdependencia, constituye desde nuestra perspectiva un reconocimiento necesario para la construcción de una ética del cuidado respetuosa de la alteridad que sin dudas pone en entredicho al individualismo antes reseñado. La vulnerabilidad como condición de todo lo vivo remite a la apertura a la mutua afectación, posibilidad de sufrir heridas, así como de regeneración a partir de las mismas. Mientras que los sistemas mecánicos son frágiles en tanto una ruptura no siempre puede repararse y cuando se puede realizar esta reparación el mecanismo permanece idéntico a sí mismo, sin huellas o marcas que lo transformen (Najmanovich, 2021), los sistemas vivos están abiertos a la transformación, afectación mutua, generación y regeneración en los intercambios con otros sistemas.

Asimismo, un sistema mecánico puede estar aislado mientras que los sistemas vivos son intrínsecamente abiertos y por lo tanto interdependientes.

Nuestra cultura sustenta modos relacionales negadores de esas marcas al pregonar la ilusión neoliberal de un individuo

autosuficiente (Carmona Gallego, 2020, 2023). Se erige así la ilusión de un individuo intocable, invulnerable, aislado, en oposición a su vulnerabilidad e interdependencia constitutivas, situándose “por sobre” la naturaleza creyendo que puede someterla a su control. Este mismo *ethos* se despliega en las relaciones con los otros. En cambio, una ética del cuidado atenta a las marcas de la vulnerabilidad y la interdependencia, se percata de la posibilidad de ser heridos, así como también de la capacidad que los humanos –y en términos más amplios todo lo viviente– tienen de regenerarse a partir de las heridas. De este modo, la ética del cuidado honra la vulnerabilidad constitutiva al darle lugar a las heridas, así como también promoviendo modos de vida y encuentros hospitalarios con la alteridad.

Tal como afirma el filósofo y teólogo brasileño Boff (2002; 2012) el “modo-de-ser-cuidado” implica todo lo que concierne a nuestros lazos afectivos, el tiempo que le dedicamos a los mismos, la preocupación por las otras personas, la responsabilidad por el vínculo que se establece entre nosotros y los demás, la capacidad de emocionarse, implicarse, afectar y sentirse afectado. El modo-de-ser cuidado halla una íntima relación con el sentimiento, el pathos, y la vulnerabilidad como condición de la existencia. Este modo-de-ser que se cultiva con otros nos recuerda que como humanidad necesitamos tanto poder cuidar como sentirnos cuidados (Comins Mingol, 2022).

En síntesis, el modo de relacionarnos basado en el cuidado, y la posibilidad de construir paisajes existenciales a partir de prácticas de cuidado de sí, de los otros y de los ecosistemas que somos, constituyen una clave fundamental para el abordaje de la crisis civilizatoria en la que estamos inmersos.

Referencias bibliográficas

- Angelino, M. A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*. Paraná: Editorial Fundación La HENDIJA.
- Aparicio, Vanesa (2021). *Las tramas de los cuidados. Un estudio en torno a las prácticas del cuidado de sí que portan los profesionales del Consejo Provincial del niño, el adolescente y la familia de la ciudad de Paraná*. [Tesis de maestría no publicada]. Paraná: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Batthyány, K. (2020). Miradas latinoamericanas al cuidado. En K. Batthyány (Coord.) *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (pp. 11-52). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO; México DF, México: Siglo XXI.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta.
- Borgeaud-Garciandía, N. (2018). Introducción. En N. Borgeaud-Garciandía (Comp.) *El trabajo de cuidado* (pp. 13-30). Buenos Aires, Argentina: Fundación Medifé.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Butler, J. (2015), “Repensar la vulnerabilidad y la resistencia”. Conferencia impartida el 24 de junio de 2015 en el marco del XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofa (IAPh), Alcalá de Henares. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hEjQHv0R6rQ>
- Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Revista Nómadas*, 46, 13-29.
- Caponi, S. (2006). La salud como apertura al riesgo. En D. Czeresnia y C. Machado de Freitas (Org.) Promoción de la salud. Conceptos, reflexiones, tendencias (pp.65-91). Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Costa, L., Cardú, C. y Perlo, C. (2019). Un devenir urgente: de la competencia a la colaboración. En C. Perlo, y L. Costa (Dir.) Saber estar en las organizaciones. Una perspectiva centrada en la vida, el diálogo y la afectividad (pp.111-121). Paraná, Argentina: Editorial Fundación La Hendidja.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva sobre los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Carmona Gallego, D. (2020). Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en la discapacidad. *Revista humanidades*, 10 (2), 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/h.v10i2.41154>
- Carmona Gallego, D. (2021a). La autonomía en la discapacidad desde la perspectiva de la ética del cuidado. *Revista Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (48).
- Carmona Gallego, D. (2021b). “Masculinidades, vulnerabilidad y ética del cuidado”. En Y. Yzet (Comp.). *Micaela. Una Vida, Una Muerte y Una Ley (de) Construcción del Estado con Perspectiva de Género. LEY 27499* (pp. Xx-xx). Paraná, Argentina: Editorial Delta.

- Carmona Gallego, D. (2021c). El duelo en el ámbito público: Composiciones en torno a la ética del cuidado, la ontología de la vulnerabilidad y la interdependencia. *Del Prudente Saber Y El máximo Posible De Sabor*, (14), 22–35. <https://doi.org/10.33255/26184141/1112>
- Carmona Gallego, D. (2021d). Vulnerabilidad, ética del cuidado y enfoques eco-sistémicos. Fundamentos ontológicos y éticos para el cuidado de sí, de los otros y de la naturaleza. *Revista De prácticas y discursos*, 10 (15). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.10154825>
- CEPAL (2010). *Panorama Social de América Latina 2009*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2021). *Hacia la sociedad del cuidado: los aportes de la Agenda Regional de Género en el marco del desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.
- Comins-Mingol, I. (2022). Refundación de la agenda de igualdad desde la filosofía del cuidar. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, 29, 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17971>
- Costa, L., Cardú, C. y Perlo, C. (2019). Un devenir urgente: de la competencia a la colaboración. En C. Perlo, y L. Costa (Dir.) *Saber estar en las organizaciones. Una perspectiva centrada en la vida, el diálogo y la afectividad* (pp.111-121). Paraná, Argentina: Editorial Fundación La Hendija.
- Cullen, C (2019). *Ética ¿dónde habitas?* Buenos Aires: Editorial Las cuarenta.
- De la Aldea, E. (2019). *Los cuidados en tiempos de descuido*. Santiago de Chile: LOM.

- Draper, S. (2018). Tejer cuidados a micro y macro escala entre lo público y lo común. En Cristina Vega, Raquel Martínez Bujan y Myriam Paredes, *Cuidado, comunidad y común. Experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida* (pp.167-187). Madrid: Traficantes de sueños.
- Eisler, R. (1990). *El cáliz y la espada: nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Franco, T. B.y Merhy, E. (2011). El reconocimiento de la producción subjetiva del cuidado. *Revista Salud Colectiva* (7), 1.
- Gattino, S. (2013). Cuidados, solidaridad con la naturaleza y en las relaciones sociales: política, estrategia, arte y apuesta. *Revista Erasmus*, 2, 133-147.
- Gilligan, C. (1987). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En C. Gilligan (Ed.), *La ética del cuidado* (pp. 12-39). Barcelona, España: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gimbutas, M. (1996). *El lenguaje de la Diosa*. Oviedo: Grupo Editorial Asturiano GEA.
- Giraldo, O. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Chetumal, Quintana Roo: Editorial Ecosur, Universidad Veracruzana.

- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. New York: Oxford University Press.
- Hirata, H (2018). Subjetividad y sexualidad en el trabajo de cuidado. En N. Borgeaud- Garciandía (Comp.) *El trabajo de cuidado* (pp. 103-116). Buenos Aires, Argentina: Fundación Medifé.
- Lupica, C. (2014). Recibir y brindar cuidados en condiciones de equidad: desafíos de la protección social y la protección social en Argentina. Buenos Aires: OIT.
- Kipen, E.; Marmet, M.; Delsart, M.; Aparicio, V.; Suarez, M.; Florenza, A. (2023). Recorriendo las tramas institucionales del cuidado: Investigación colaborativa en torno al cuerpo y el cuidado. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, 13(14)
- Lévinas, E. (1995). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Editorial Sígueme. (Versión Original 1974).
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. Ciudad de México: Editorial Taurus.
- Lévinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Llamazares, A. M. (2017). *Del reloj a la flor del loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: Del nuevo extremo
- MacKenzie, C. y Stoljar, N.(2000). *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Automony, Agency, and the Social Self*. New York: Oxford University Press.
- MacKenzie, C., Roger, W. y Dodds, S. (2014). *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. New York: Oxford University Press.

- Magliano, M.J. (2018). Mujeres migrantes y empleo doméstico en Córdoba: luchas y resistencias frente a formas de explotación y violencia laboral. En N. Borgeaud-Garciandía (Comp.) *El trabajo de cuidado* (pp. 31-56). Buenos Aires, Argentina: Fundación Medifé.
- Margulis, L. (2020). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*. Madrid: Debate.
- Maturana, H. y Verden-Zöhler, G. (2011). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Editorial Granica.
- Mies, M. y Shiva, V. (1997). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria.
- Molinier, P. (2011). *El trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: La Carreta Editores.
- Molinier, P. (2018). El cuidado puesto a prueba por el trabajo. Vulnerabilidades cruzadas y saber-hacer discretos. En N. Borgeaud-Garciandía (Comp.) *El trabajo de cuidado* (pp. 187-210). Buenos Aires, Argentina: Fundación Medifé.
- Molinier, P.y Legarreta M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político. *Papeles del CEIC, 1*, 1-14.
- Molinier, P.y Legarreta M. (2021a). Ciudadanía. Ecología de saberes y cuidados. En Duering, E. y Cufre, L. (Comps.) *El tejido social en las calles sin nombre* (pp.236-250). Ciudad de México, México: Editorial Tirant lo Blanch.
- Najmanovich, D. (1999). El lado oscuro de la prevención. *Revista Claves en Psicoanálisis y Medicina*, 9.

- Najmanovich, D. (2017). El sujeto complejo: La condición humana en la era de la red. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22 (78), 25-48.
- Najmanovich, D. (2021). “Cuidadanía. Ecología de saberes y cuidados”. En E. Duering y L. Cufre (Comps.) *El tejido social en las calles sin nombre* (pp.236-250). Ciudad de México: Editorial Tirant lo Blanch.
- Palacio, M. (2008). *La mujer y lo femenino en el pensamiento de Emmanuel Lévinas. Un debate de género en torno a la alteridad femenina*. Córdoba: Educc.
- Palacio, M. (2015). La vulnerabilidad fundando la ética de la solidaridad y la justicia. *Revista de Investigación filosófica Análisis*, 1, (2), 29-47.
- Perlo, C. y Carmona Gallego, D. (2021). Abordajes de la violencia y la seguridad pública, hacia un enfoque ético-relacional basado en el cuidado. *Bajo Palabra*, (27), 231-256. <https://doi.org/10.15366/bp2021.27.012>
- Perlo, C. y Costa, L. (2019). Hacia una ética dialógica-ecológica, más allá del paradigma crítico. En Perlo, C. y Costa, L. (Dir.) *Saber estar en las organizaciones: una perspectiva centrada en la vida, el diálogo y la afectividad* (pp. 169-179). Paraná, Argentina: Editorial Fundación La Hazienda.
- Pié Balaguer, A. y Solé Blanch, J. (2015). Pedagogía de la vulnerabilidad. Tacto, cuerpo y política de los cuidados en educación. *Revista Pasajes*, 1, 55-69.
- Rossel, C. (2016). *Desafíos demográficos para la organización social del cuidado y las políticas públicas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Paidós.
- Spitz, R. (1972). El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales. Madrid: Aguilar.
- Svampa, M. (2015). Feminismos del Sur y ecofeminismo. *Revista Nueva Sociedad*, 256.
- Tronto, J. (2017). There is an alternative: homines curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1 (1), 27-43. Recuperado de: <https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583>
- Tronto, J. (2018). La democracia del cuidado como antídoto frente al neoliberalismo. En: C. Domínguez Alcón, H. Kohlen y J. Tronto, *El futuro del cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera* (pp. 7-17). Barcelona, España: Ediciones San Juan de Dios – Campus Docent.
- Tronto, J. (2020) *¿Riesgo o cuidado?* Buenos Aires: Fundación Medifé Edita.
- Winnicott, D. (2015). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.

Legitimando la gordofobia a través de la medicalización: una revisión crítica de la gordura y la gordedad

Legitimizing fatphobia through medicalization: A critical review of fatness and fatness

Marion Ramírez-Torres¹

Resumen: El artículo analiza la evolución de la medicina que con fundamento en criterios de científicidad margina otras prácticas de salud y concibe y trata ciertas condiciones, tales como la gordura, como un problema de salud que requiere medicalización e incluso una condición que genera rechazo y discriminación hacia quien la presenta. Examina también el debate en relación a la obesidad como condición patológica o no y el surgimiento reciente de los Fat Studies como un campo de investigación transdisciplinario y forma de reivindicación de la *gordedad* para lo cual se explica la emergencia de identidades gordas.

Palabras clave: Gordofobia, medicalización, gordedad, fat studies

¹ Investigadora independiente, egresada de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México. Correo electrónico: mariOn@live.com.mx

Abstract: The article analyzes the evolution of medicine that, based on scientific criteria, marginalizes other health practices and conceives and treats certain conditions, such as fatness, as a health problem that requires medicalization and even a condition that generates rejection and discrimination towards who presents it. It also examines the debate regarding obesity as a pathological condition or not and the recent emergence of Fat Studies as a field of transdisciplinary research and a form of vindication of fatness, which explains the emergence of fat identities.

Key words: Fatphobia, medicalization, fat studies, fatness

Introducción

La medicalización se entiende como el fenómeno social en el que eventos ordinarios y situaciones cotidianas de la sociedad se transforman en el tiempo en cuadros patológicos y problemas médicos que se buscan resolver a través de tratamientos llevados a cabo por profesionales de la salud (La Valle, 2014) teniendo como consecuencia más efectos perjudiciales que benéficos y, amenazando de manera paradójica la salud (Illich, 1975). Debe entenderse, además, como un complejo proceso histórico que derivó en la expansión de la medicina científica y moderna, misma que nació a finales del siglo XVIII en Europa con la introducción de la anatomía patológica (Foucault, 1977) impulsada inicialmente por el advenimiento de los Estados modernos y más tarde por el crecimiento de la industria de la salud y que, poco a poco se manifestaría en otras partes del mundo. En México, podemos situar su extensión en la época, principalmente porfiriana, ya que las decisiones políticas estaban permeadas por el pensamiento de la ciencia positivista del siglo XIX.

Sin embargo, desde el juarismo, se intentó por decreto secularizar la atención sanitaria antes confiada a congregaciones eclesiásticas, pero sin mucho éxito debido al clima político y social que atravesaba el país a causa de los conflictos entre conservadores y liberales. Es entonces con las políticas de higiene y saneamiento ambiental que el gobierno de Porfirio Díaz logra dar paso al inicio de “una transformación en la medicina mexicana, antes atravesada por ideas y prácticas religiosas a una medicina fundamentada en avances científicos” (Brena, 2015; p 413), misma que, a la fecha ha logrado mantener su hegemonía, estableciendo como subalternas

las prácticas y saberes sobre salud/enfermedad que no están basadas ni legitimadas por criterios científicos (Menéndez, 1988), sustituyendo cada vez los saberes ancestrales en salud pero que, al mismo tiempo provocan resistencias culturales manifestadas por desconfianza a la medicina moderna y oficial y un fuerte arraigo de sus métodos de curación tradicionales que aún se mantienen en muchas comunidades de México y América Latina (Nigenda y Orozco, 1997; León 2016). Todo esto se fusiona con reinterpretaciones, apropiaciones y reconfiguraciones de los discursos y prácticas que la sociedad hace de los mensajes y recomendaciones emitidas por el personal sanitario (Martín, 2007) y nuevas representaciones y demandas en sanidad, convirtiéndose en un verdadero sincretismo de las formas de entender los procesos de salud y enfermedad, en el que también está presente la publicidad de la creciente industria médica que privatiza y transforma la experiencia sanitaria dentro de un contexto globalizado.

Mirar el cuerpo

Aunque el cuerpo humano, como objeto de estudio ha interesado a distintos campos del saber, esto debido a su complejidad biopsico, socio-histórica, política y cultural, este ha cobrado un reciente interés como objeto de estudio dentro de las ciencias sociales y humanidades (Le Breton, 2002; Shilling, 2012; Muñiz, 2014) sin embargo, como señala Muñiz (2014) la mayoría de estos trabajos en aras de reivindicar el cuerpo terminan por cosificarlo y tienden hacia la escisión del sujeto de su carnalidad, por lo que la autora propone “colocar la mirada de las investigaciones en las prácticas corporales como objeto de estudio” y no en el cuerpo en sí mismo, con el objetivo de trascender la concepción dicotómica

cuerpo-sujeto/cuerpo-mente que claramente tiene una influencia cartesiana que poco abona a las nuevas exigencias epistémicas de entender y explicar la complejidad y fomentar la transdisciplina derivadas de la emergencia de una nueva racionalidad científica necesaria para entendernos en un mundo globalizado (Osorio, 2012). Esto permitirá dar cuenta de las experiencias que encarnan los miembros de una sociedad, esto es, aquellas que son materializadas en el cuerpo y/o a través del cuerpo, donde este tiene un papel protagónico para la consolidación de prácticas.

El presente trabajo se inscribe en la propuesta de Muñiz (2014) por lo que se pretenderá entender la gordura y/o la obesidad desde las prácticas corporales, es decir:

...el conjunto de acciones reiteradas, (...) mismas que los individuos ejecutan sobre sí mismos y sobre los otros y a través de las cuales se adquiere una forma corporal y se producen transformaciones, es decir, se constituye la materialidad de los sujetos. (p.10)

Así entendemos que las corporalidades gordas emergen como una forma corporal que exige mayor pronunciamiento en los estudios académicos para dar cuenta de las prácticas que regulan, condicionan y emanan de las y los sujetos que las encarnan y, como esta manifestación de su materialización corporal también va a regular sus prácticas cotidianas. Si bien, diversos movimientos activistas (activismo gordo) le han brindado visibilidad al incorporar la gordura como parte de sus agendas políticas, la gordura, como una experiencia particular del cuerpo y, de las prácticas corporales no ha recibido la misma atención académica en habla hispana, salvo algunos pronunciamientos en la divulgación científica (Gordofobia UNAM) y aquellos estudios

que se centran primordialmente en una mirada biomédica y/o medicalizada preocupada por el fenómeno expansivo de la obesidad (Barquera, 2010; Dávila, 2015; Rodrigo-Cano, 2017).

¿Gordura u obesidad? Consensos y tensiones

¿Es la obesidad una enfermedad en sí misma o un factor de riesgo para el desarrollo de las enfermedades crónicas? La obesidad se entiende desde las ciencias médicas y de la salud como una enfermedad en sí misma, por lo tanto, es vista como un problema que debe erradicarse. Es además considerada como un importante factor de riesgo para el desarrollo de enfermedades crónicas.

La Organización Mundial de la Salud, (OMS, 2019) la define como:

Una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud. Una forma simple de medir la obesidad es el índice de masa corporal (IMC), esto es el peso de una persona en kilogramos dividido por el cuadrado de la talla en metros. Una persona con un IMC igual o superior a 25 es considerada con sobrepeso. El sobrepeso y la obesidad son factores de riesgo para numerosas enfermedades crónicas, entre las que se incluyen la diabetes, las enfermedades cardiovasculares y el cáncer. (p.1)

Algunos autores como Barquera et al., (2010) la han definido como

(...) enfermedad de etiología multifactorial de curso crónico en la cual se involucran aspectos genéticos, ambientales y de estilo de vida. Se caracteriza por un balance positivo de energía, que ocurre cuando la ingestión de calorías excede el gasto energético, ocasionando un aumento en los depósitos de grasa corporal y, por ende, ganancia de peso. (p.399)

Otros, sin dejar de lado su mirada patologizadora, hacen énfasis en su relación con el exceso de peso corporal, definiéndola como “una enfermedad crónica multifactorial caracterizada por una acumulación excesiva de grasa. Cuando la ingesta es superior al gasto energético tiene lugar un desequilibrio que se refleja en un exceso de peso” (Rodrigo-Cano et al, 2017, p.88) y mencionando también su carácter epidémico y la denominación dada por la OMS como la “epidemia del siglo XXI”, considerando que su combate es uno de los retos más importantes de la salud pública a nivel mundial por mermar la salud calidad de vida (Dávila-Torres et al.2015). La Norma Oficial Mexicana NOM-008-SSA3-2017, *para el tratamiento integral del sobrepeso y obesidad* ², definen la obesidad como “enfermedad caracterizada por el exceso de tejido adiposo en el organismo” (p.5).

Sin embargo, debido a la arbitrariedad que implica el hablar de excesos corporales y grados de adiposidad, algunos autores han discutido acerca de los problemas que conlleva construir y establecer una definición operativa de obesidad, pues reconocen que “el grado de exceso de grasa, su distribución en el cuerpo y las consecuencias asociadas a ella varían entre los individuos obesos” (Kaufer-Horwitz et al. 2008, p.350), sin embargo, aunque Kaufer-Horwitz hace uno de los primeros intentos por visibilizar desde las ciencias de la salud sobre la estigmatización de la obesidad, resaltar su vinculación a un estándar de normalidad, mencionar la historicidad de la obesidad al hablar sobre las modificaciones en el tiempo que ha sufrido el término y la dificultad para determinar los “excesos” debido a la variabilidad corpórea, es un trabajo que no se escapa de la perspectiva biomédica que definen tal condición como enfermedad, problema y epidemia y que

establece puntos de corte asociados con morbilidad y mortalidad para medirla.

Habremos de resaltar entonces que, aunque la obesidad es considerada de etiología multifactorial por sus mismos detractores, son estos quienes centran sus estrategias de combate en el puro plano biológico. Además, obesidad es un término tomado del universo médico para hacer referencia no sólo a una forma corporal con características específicas, sino a la relación o vinculación de esta forma corporal con el estado de salud-enfermedad, haciendo énfasis en el exceso, la grasa y la cuantía.

La gordura, en cambio, es un tema poco explorado en la academia hispanoparlante, que hace referencia a esas corporalidades grandes delimitadas por la “abundancia de carnes y grasas” (DRAE, 2020) sin hablar de excesos y sin trastocar la mirada médica que la relaciona directamente con un proceso patológico.

El interés por estudiar la gordura y, más específicamente, las subjetividades de quienes la encarnan, surge inicialmente en el seno del llamado “activismo gordo”, dentro del cual se han producido una serie de textos más o menos “informales” que intentan visibilizar la condición de las personas gordas y denunciar una posición de desventaja y discriminación dentro de un denominado “sistema de opresión” dándole voz a la subalternidad vedada por el estigma de la enfermedad y, haciendo un primer intento por despatologizar su cuerpo, del cual consideran que el sistema médico se ha “apropiado” para normalizarlo a través de fuertes campañas anti obesidad.

***Fat Studies* o estudios de la grasa. Estado de la cuestión.**

Como un nuevo campo transdisciplinario de investigación intelectual, el interés por estudiar la gordura empieza a surgir en las últimas décadas de la mano de los llamados “estudios gordos” (*Fat Studies*), mismos que en Iberoamérica se encuentran más vinculados al activismo que busca la reivindicación de la *gordedad*³ a través de la producción de pensamiento crítico que explora el fenómeno desde diversas aristas que los interesados en combatir la obesidad dejan de lado. En palabras de Marilyn Wann (2009) en el prólogo del libro *The Fat Studies Reader*, los estudios gordos podrían definirse en parte “por lo que no son” así, por ejemplo:

Si se cree que las personas gordas podrían (y deberían) perder peso, entonces no está haciendo estudios gordos.

Si crees que ser gordo es una enfermedad y que las personas gordas no pueden disfrutar de buena salud y larga vida, entonces no estás haciendo estudios gordos. En cambio, su enfoque está alineado con investigadores de “obesidad”, cirujanos bariátricos, funcionarios de salud pública que declaran “guerra” ... (p. ix-xxvi)

A estos *Fat Studies* como le conocen los angloparlantes, le anteceden varios textos interesados en abordar el tema de la gordura ofreciendo una mirada alternativa al fenómeno, así, en 1978 Susie Obruch publicó el libro titulado *Fat is a feminist issue* (La gordura es un asunto feminista) en el que la autora plantea que el comer compulsivo en las mujeres es una forma de lidiar con la desigualdad de género, además propone que las mujeres deben contactarse con sus emociones y aprender a comer de manera consciente, lo que tendría como consecuencia la pérdida de peso.

Si bien, la autora intenta hacer una denuncia al mundo de las dietas que afecta principalmente a las mujeres, en sus argumentos centrales sigue considerando la gordura como un problema que debe y puede combatirse, aun así, la propuesta de Obrach es uno de los primeros intentos de aproximarse desde otros enfoques disciplinares, a un campo prácticamente monopolizado por el enfoque médico.

Por otro lado, podría reconocerse *Bodies out bounds: Fatness and Transgression* (Lebeso y Evans, 2001) como uno de los primeros textos académicos en discutir de manera más extensa sobre el papel de la gordura en la sociedad occidental y una de las obras inaugurales de los estudios de la gordura pues, en este ensayo, la autora examina las representaciones sociales del cuerpo gordo, mostrando como el valor de la gordura dista mucho de ser universal sino que responde a un contexto histórico, político, y cultural. Consideremos que ya desde los años 80 Bradley (1989) indaga la gordura desde los roles familiares de una comunidad puertorriqueña de Filadelfia, y sus hallazgos son innovadores, atribuyendo al contexto el dotar de significados la corporalidad, pues ser mujer gorda en ciertos entornos, como en su estudio, significa “ser buena esposa” y la dirime de ser acusada de infiel.

Otros autores como Igor de Garine y Kopper(1991) resalta la dimensión simbólica del prestigio de la gordura entre los *Massa* del norte de Camerún, noción que dista del pensamiento occidental en donde la gordura es catalogada como una enfermedad (obesidad), signo de fealdad y fracaso.

En ese mismo año, Sobal publica *Obesity and nutrition sociology: a model for coping with the stigma of obesity* (Sobal, 1991). Aunque este texto denuncia el estigma de la obesidad e incluso

propone un modelo para combatirlo, el artículo publicado por la *Cornell University* inaugura la sociología nutricional como una disciplina que pretende estudiar los hábitos alimentarios con métodos sociológicos para lograr influir en la pérdida de peso de los sujetos y abonar a la epidemiología.

Posteriormente Lupton (1996) basada en diversas fuentes como películas, literatura y publicidad de comida, propone un amplio análisis sobre los significados socioculturales y personales de la comida, explorando la relación entre la comida y la encarnación, las emociones y la subjetividad. Incluye una discusión sobre el entrelazamiento de la comida, el significado y la cultura en el contexto de la infancia y la familia, así como la construcción social de género de los alimentos, gustos, disgustos y preferencias de comida, la experiencia de cenar afuera, espiritualidad y el cuerpo “civilizado”. Esta obra podría ser clave entre el vínculo del cuerpo con la comida y la subjetividad, del cual se puede extraer categorías que nos permitan adentrarnos a los estudios de la gordura.

En las propuestas de Campos (2004), debe reconocerse la importancia de sus esfuerzos por denunciar mediante algunos datos científicos las arbitrariedades que envuelve a la producción académica sobre la obesidad, así como evidenciar la existencia de una enorme industria de pérdida de peso y su papel preponderante en una sociedad neoliberal para promover el adelgazamiento en pos del enriquecimiento económico. También el autor cuestiona la imagen corporal, por lo que, esta obra permite replantearse epistemológicamente el fenómeno de la obesidad, a partir de vislumbrar otras aristas del mismo, que antes pudieron encontrarse imperceptibles e incuestionables, sin embargo, sus

conclusiones hoy día pudieran resultar escuetas a la luz de años de investigación científica que han demostrado las consecuencias negativas de una condición de obesidad, pues Campos termina por producir y reproducir una suerte dicotómica de discurso de “buenos y malos” y calificando simplemente de falaces todos aquellos estudios que evidencian que la obesidad es un factor de riesgo para el desarrollo de comorbilidades.

Por su parte (Gard y Wright, 2011), en ese mismo eje de sospecha hacia la obesidad, propone finalizar el debate sobre la obesidad, debido a que las catastróficas predicciones de los científicos no se cumplieron pues “si bien las tasas de obesidad van en aumento” explica, “así también la expectativa de vida”, considerando que desde sus inicios la ciencia de la obesidad ha sido incierta por lo que no se ha logrado establecer una “verdad” objetiva que permita tomar efectivas decisiones políticas.

George Vigarello (2013) mapea las transformaciones de las ideas occidentales acerca de las personas gordas desde la Edad Media hasta el presente, prestando especial atención al papel de la ciencia, la moda y las campañas de salud pública en la configuración de las personas gordas y el desarrollo de su estigma.

Contreras y Cuello (2016) presentan a través de una editorial independiente una fuerte crítica a la normalización corporal, a través de ciertos escritos sobre la gordura. Cabe destacar que, aunque estos textos no son estrictamente oficiales por no tener respaldo académico, la información que presenta resulta importante, pues recoge de primera mano las voces y el sentir de las personas que encarnan cuerpos gordos politizados. Material que abona evidencia empírica para posterior análisis y estudios comparativos.

En *Salud, alimentación y gordura*, Teresa Ochoa (2017) aborda la gordura desde la perspectiva de las bioconcepciones y las representaciones sociales en donde demuestra que las ideas y pensamientos del mundo occidentalizado no siempre son pertinentes para entender la idiosincrasia y manera de vivir de las poblaciones de origen mesoamericano para las cuales el cuerpo, la salud, la enfermedad, la alimentación y la gordura son acontecimientos en donde la persona los percibe y vive como fenómenos unidos a la naturaleza, el universo y también en conexión con las demás personas en la sociedad. A partir de un análisis profundo pretende interpretaciones alternas a la perspectiva biomédica hegemónica hacia la integración de una epistemología más acorde a la realidad de la salud, alimentación y obesidad en tiempos de actualidad y de esta manera ser una inspiración para el diseño de políticas y acciones para la atención de la salud en sociedades de origen mesoamericano.

Observaciones sobre el estado del arte

A partir de esta revisión que hemos realizado sobre los estudios de la gordura, es claro que a través de los métodos y aproximaciones teóricas de las ciencias sociales y humanidades intentan concederle un lugar a parte de aquello que se ha denominado “obesidad”, concepto determinado por la mirada médica y utilizado en ese mismo contexto.

Dentro de estos se han producido diversos textos que buscan explorar y atender la diversidad corporal y los significados que se le atribuyen a la gordura, más allá de entenderlo en términos de lo “saludable”. Cabe recalcar, que en la

mayor parte de la producción académica en habla hispana, hasta ahora no suele existir diferenciación clara entre los términos *gordura* y *obesidad*, usándose de manera indiscriminada como si fueran genéricos, algo que debería considerarse en las próximas publicaciones que aborden dichas temáticas, pues mientras se siga hablando de *obesidad* como sinónimo de *gordura*, este último concepto seguirá atravesado por la creciente medicalización y patologización de la vida que influye en el lenguaje, penetrando con terminología médica la cotidianidad y, como consecuencia creando confusiones y limitaciones para entender la corporalidad en términos de diversidad, sin estigma ni gordofobia.

Gordura. Patologización y despatologización de las prácticas corporales

¿Es la obesidad una enfermedad? Algunos escépticos de la obesidad⁴ como Paul Campos y Michael Gard dirían tajantemente que no, aunque, si bien las propuestas de los autores de *The obesity myth: Why America's obsession with weight is hazardous to your health* (2004) y *The end of the obesity epidemic* (2011) respectivamente, pueden resultar seductoras de inicio, debido a que exponen críticas sólidamente argumentadas, su postura contra-narrativa debe tomarse con cautela, pues se corre el riesgo de reducir a teorías conspiracionistas y carentes de rigor, un tema de gran relevancia y complejidad.

Por el contrario, otros autores la definirían como “la epidemia del siglo XXI” (Álvarez, 2003) considerándola una “enfermedad mortal” argumentando sobre las graves consecuencias a la salud y advirtiendo sobre las muertes prematuras que cobra, equiparándola en gravedad con el tabaquismo (Álvarez,

2010). Algunos más radicales, no sin dejar de considerarla una epidemia mortal grave, acusarían a la industria alimentaria de tener conflicto de intereses que se contraponen a las políticas en salud pública, alegando sobre conspiración entre corporaciones de la industria alimentaria y de bebidas, acusando de “bloquear políticas y regulaciones recomendadas para combatir la epidemia de obesidad y diabetes” ya que estos no estarían interesados en contribuir a frenar la epidemia de obesidad y diabetes sino solo enriquecerse (Calvillo y Székely, 2018, p.52).

Disecionando y descartando gran parte de la retórica exagerada y el sesgo ideológico en ambos lados del debate, la presente propuesta, a partir de sus próximas páginas, pretende explicar el fenómeno expansivo de la medicina y la nutrición en México y como esta, como un instrumento de control social que logra instaurarse y penetrar la cotidianidad, provoca cambios en las prácticas corporales, las representaciones, los discursos y la terminología asociados con la gordura y, a su vez, como en este clima de debate y alegato emergen identidades demandando reconocimiento y visibilidad a través de movimientos como el *body positive* y el activismo gordo, dando paso a centrar la atención del fenómeno desde otras miradas dentro y fuera de la academia y otros campos disciplinares a los que no solo compete el tema de los procesos de salud y enfermedad.

Los usos de la nutrición y el control corporal. Breve recuento en México

Los historiadores han logrado identificar que, desde el siglo XVI, con la conquista del territorio que actualmente ocupa México, los grupos hegemónicos se establecieron, buscaba, no solo el dominio

y control ideológico sobre los nativos, sino también corporal. A través de esfuerzos por establecer regímenes alimentarios, las congregaciones eclesiásticas, tenían la pretensión de construir “cuerpos indios”. Parte del control y la regulación social que se logró en la conquista, fue a través de moldear y transformar la materialidad corporal por medio del alimento (Bak-Geller, 2019).

Posteriormente en el juarismo, se intentó por decreto secularizar la atención sanitaria, con la declaración del estado laico los bienes de la iglesia se nacionalizan, es así como hospitales, cementerios, orfanatos, que actualmente se encuentran a cargo de la secretaría de salud, quedan bajo el control del gobierno. Sin embargo, debido a los conflictos entre liberales y conservadores, no se tuvo el éxito esperado por el gobierno, lográndose observar que, si bien, fue un período que marco un cambio importante con el antiguo régimen, también existieron continuidades y resistencias (Rodríguez y Rodríguez, 1998; Brena, 2015). Ya para el gobierno de Porfirio Díaz, se implementan políticas de higiene y saneamiento ambiental, dando paso al inicio de la salud pública en México. Se construyeron los primeros hospitales, entre ellos el manicomio La Castañeda y el Hospital General, que contaba con modernísimo equipo tecnológico, comenzando con ello una transformación en la economía mexicana, antes atravesada principalmente por ideas y prácticas religiosas, a una medicina fundamentada en avances científicos (Brena, 2015) y permeada por el positivismo, el darwinismo social y la ciencia de la higiene que caracterizaba a la época. Es precisamente a través de la higiene que se logra condicionar la conducta y mantener el control social, pues, si bien es cierto que a través de la higiene se alcanzó cierto grado de bienestar, esta también cumplió un papel importante

en la gestión y control de los cuerpos y la moral (Rodríguez y Rodríguez, 1998) coadyuvando con el proceso civilizatorio basado en el disciplinamiento corporal, tal como sucedió en la sociedad francesa del siglo XIV, en la que las prácticas de higiene fundadas en el concepto de limpieza que emanaban de los grupos sociales acaudalados que ostentaban el poder sirvió para imponer supremacía sobre las prácticas de los grupos subalternos, aunque lo que se entiende por “higiene” haya cambiado y mutado a lo largo de los años (Vigarello, 1985) derivando en el proceso civilizatorio que Norbert Elías (1989) analiza en *El proceso de la civilización*, exponiendo que las normas europeas que suceden a la edad media en cuanto autocontrol, son internalizadas a través de la vergüenza y la repugnancia y derivan en la conformación de un código de etiqueta, que tiene como objetivo regular los comportamientos. Como puede observarse, el contexto mexicano porfirista, no dista del europeo pues, aunque en el territorio mexicano, la población tenía una cosmovisión sobre el cuerpo y la salud, así como valores y creencias muy diferentes a los de la sociedad europea, la empresa del gobierno en turno estaba dirigida a “europizar” o “afrancesar” México, un proyecto que tal pareciera tiene continuidad en la actualidad, pero que hasta la fecha no ha logrado concluir su cometido.

La medicina moderna, que nace de la mano con la ciencia de la higiene tiene un importante papel en la gestión, no sólo de los cuerpos, sino también de la moral social, pues funge como agente legitimador para la regulación de las prácticas y comportamientos de la sociedad a través del establecimiento de normas que señalan lo “correcto” e “incorrecto”, papel que antes estaba designado a la religión y que operaba a través de la Iglesia,

así, en la actualidad podría decirse que el Estado penetra en la vida cotidiana y construye ciudadanía operando, a manera de hipótesis, principalmente a través de la medicina, es por eso que esta se encuentra inmiscuida en una red cada vez más grande de medicalización que, con el crecimiento de la industria de la salud, ya no sólo cumple importantes funciones políticas sino también comerciales.

Entrado el siglo XX hubo en México diversos hitos en el ámbito de la salud y las políticas alimentarias, mismas que en un principio consistían en programas asistenciales basados en subsidios tanto a la producción alimentaria como al consumo y que derivó en programas de suplementación con megadosis de vitaminas, dirigidos principalmente a población vulnerable de escasos recursos, mismos que perduraron hasta los años 90 (Barquera, 2001), en esos tiempos la sociedad se encontraba en un período de post-guerra, en Europa habían atravesado la primera guerra mundial y, en México, la revolución mexicana, trayendo como consecuencia padecimientos relacionados con el hambre, como la desnutrición, siendo esta una de las principales causas de mortalidad infantil (Fausto-Guerra *et al*, 2006) por lo que, seguramente por esto, la concepción de la gordura, no tenía las mismas acepciones que ha cobrado actualmente, “... cambió en las últimas décadas del siglo XIX, período en que la delgadez comenzó a ser juzgada como un valor estético positivo y la grasa considerada un riesgo para la salud” (Giacoman, 2010, p.295). Sin embargo, en México:

(...) a mediados del siglo XX (...) un niño gordo era, por definición, un niño sano y feliz; simpático y bonachón, como lo repre-

sentaban en películas y cuentos. A los delgados se les daba un cargamento de vitaminas y mucha comida. Los flacos eran sospechosos: seguramente padecían alguna enfermedad, o cuando menos un “problema glandular” (Orea y Sánchez, 2016, p.1).

Sin embargo, esto no niega la discriminación, la estigmatización social y la gordofobia a la que han estado sometidas de manera histórica las personas gordas, desde el plano estético, moral y sanitario (De Domingo y López, 2014; Suárez, 2017; De Oliveira, 2018).

La nutrición y la dietética tiene sus orígenes en Europa, su desarrollo se debió al interés por estudiar la relación de las calorías y los nutrientes con la salud, con el fin de optimizar las funciones fisiológicas y corporales de las personas, pues se necesitaba obreros capaces de soportar las largas y pesadas jornadas laborales, por lo que su despegue se genera en el siglo XIX con el auge del capitalismo y se enfatiza durante la primera mitad del siglo XX, donde el hambre alcanzó relevancia política, social y científica, explorando la función de los nutrientes y delimitando categorías para la malnutrición. En un clima de crisis provocado por la gran Guerra, conflictos internacionales, el desplome bursátil de 1929 y la gran recesión de los años treinta la alimentación se convirtió en una cuestión de Estado. La investigación científica fue de la mano de las políticas en salud impulsando una nueva cultura dietética (Barona, 2014).

En México es a partir de los años treinta que puede identificarse un despegue de la ciencia de la nutrición con José Joaquín Olascoaga Moncada, quien fungió como jefe de la sección de investigación de la alimentación popular, misma que se encontraba a cargo del hospital general de México,

iniciándose oficialmente la enseñanza de la nutrición en 1936 en el departamento de salubridad (Wanden-Bergghe *et al*, 2010).

La nutrición en tanto rama de la medicina, también se hizo de la higiene para legitimar el señalamiento de raciones alimentarias y excesos en la comida, pues a través de la hegemonía cultura, es decir, “la imposición de patrones culturales, de la manera de interpretar el mundo”, las clases burguesas y aristócratas de la sociedad europea occidental fueron expandiendo sus valores y marcando reglas de una vida saludable que habría de distinguir una persona civilizada de otra que no lo era (Pío-Martínez, 2002) sin embargo, para comprender los posteriores proyectos políticos de México encaminados a la invención de un tipo de ciudadanía, mismos que apuntaban a una sociedad “civilizada”, debemos comprender que estos son producto de las transformaciones tanto en el sistema político mexicano como en la ideología de las diferentes élites estatales, en el que tanto la higiene pero también la educación pública fueron un instrumento del Estado para lograr el cometido, pues como señala Héctor Gómez (2017, p.175) “...hasta la gastronomía de la elite estatal tiene que inculcarse y difundirse entre las diversas clases subalternas para conseguir que estas últimas acepten y legitimen el poder del grupo dominante” pues, para que la élite estatal pueda dominar con éxito su territorio por períodos relativamente prolongados tiene que hacer uso de “aparatos ideológicos” o “mecanismos de reproducción” del poder estatal. Esa capacidad del Estado para “penetrar” en la mente de sus súbditos (o ciudadanos en el caso de las democracias capitalistas), se denomina “poder infraestructural” (Mann, 2006, pp.6-7 citado en Gómez, 2017, p.175).

La ciencia de la nutrición funge como coadyuvante de la maquinaria de dominación ideológica del Estado pues, esta es usada como instrumento de control social (Pio-Martínez, 2013) pero también corporal, la cual va más allá del simple uso de la fuerza o violencia ejercida sobre la materialidad que constituye a los sujetos, sino más bien, en términos de poder disciplinario, concepto teórico desarrollado por Foucault (1977):

El control de la sociedad sobre los individuos no solo se efectúa mediante la conciencia o por la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista es lo biopolítico lo que importa, ante todo, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una entidad biopolítica, la medicina es una estrategia biopolítica. (p.5)

El disciplinamiento gira en torno a la norma y su código es la normalización, que se caracteriza por crear aparatos de saber y conocimientos.

El cuerpo, en tanto punto de apoyo de las técnicas de poder para la configuración de los sujetos, posee, en la perspectiva foucaultiana, un estatuto complejo: es instrumento a la vez que efecto del poder. Apoyándose en él, el poder avanza; pero al tiempo que es atravesado por el poder, resulta a su vez, inscrito en un espacio de inteligibilidad determinado, investido de una cierta “interioridad” que lo espacializa y lo hace objeto de la mirada. El soporte del poder deviene efecto en la forma como el soporte resulta investido por las operaciones del poder sobre él (Benavides, 2016, p.601).

En este sentido, la gordura puede entenderse como un malestar moral de la sociedad, pues en occidente “la obesidad representa un signo de transgresión normativa y la consecuencia

de aquello que no debe hacerse: comer mucho y ser ocioso” (Gracia-Arnaiz, 2007, p.239), así se medicaliza y patologiza la gordura, confiriéndole estatus de enfermo a las personas corpulentas por el simple hecho de serlo y, siendo el facultativo sanitario quien tenga la legitimidad para otorgarlo.

Resulta interesante que, la gestión del cuerpo, la enfermedad, la muerte y la moral se sustituye de estar a cargo de la Iglesia a estar a cargo del Estado a través del uso de aparatos ideológicos como la medicina y la nutrición, por lo que podría inferirse que la medicina moderna, actualmente cumple la misma función política que cumplió la Iglesia, la de mantener el control social al penetrar en los aspectos más íntimos de la vida cotidiana, regulando meticulosamente las prácticas corporales.

Probablemente la gestión del cuerpo por parte de la medicina de Estado abre posteriormente la puerta a la industria médica y a la comercialización de la salud, por medio de la cual también se promueven estándares de belleza “inflexibles” y valores normativos que reproducen hegemonía y, que autoras como Naomi Wolf (1990) en *The myth of the beauty* han denunciado, analizando la condición histórica de las mujeres, quienes luchan por encarnarla y los hombres por poseerla, siendo que esta cualidad (belleza) no es ni objetiva ni universal, arguyendo que en Occidente los desórdenes alimentarios y la cirugía plástica va en aumento y, siendo la delgadez un atributo asociado a lo bello, la autora menciona que perder entre 5 y 10 kilos, se ha convertido en una de las metas más importantes para las mujeres, aunque faltan datos rigurosos que demuestren esa aseveración, aun así, cabe destacar que:

Los hábitos alimentarios no están determinados en modo exclusivo por la preocupación por la salud o enfermedad. Para algunos individuos el riesgo de engordar no consiste en contraer una obesidad mórbida, sino en dejar de tener un cuerpo socialmente aceptable y, pese a ello, otras personas gordas no se inquietan por su sobrepeso, sino que hacen de este una razón para exigir el reconocimiento institucional de su particularidad (Gracia-Arnaiz, 2007).

Con lo que de algún modo se esclarece lo que Magdalena Piñeyro (2016) denominó *tripartito gordofóbico*, mencionando sobre las causas de la discriminación a las personas gordas:

No creo que pueda decir una única causa ni un origen de la discriminación de las personas gordas, pero sí que está entrelazada por tres factores: la estética, la salud y la moral. La primera ofrece el modelo externo del cuerpo, el cual obviamente es delgado (y a veces atlético); la segunda ofrece un modelo interno de cuerpo que es sano; la tercera ofrece un modelo de conducta que ensalza el autocontrol y la disciplina. (p.54)

La emergencia de identidades gordas. Nuevos enfoques para aproximarse al fenómeno

Los conceptos *gordo*, *gorda*, *gordura*, aunque han estado presente en nuestra sociedad por años para designar generalmente a personas con corporalidades grandes, en las últimas décadas se ha convertido en un término despectivo para etiquetar y estigmatizar a las personas con mayor corpulencia, sin embargo, estos mismos recuperan dicha terminología y emergen como identidades dentro de los movimientos sociales que reivindican la gordura e intentan desmedicalizarla, diferenciándose de la

terminología médica que le ha asignado un carácter patológico y la ha nombrado regularmente como “obesidad”. Gordura hace más bien referencia a aquellas prácticas que están atravesadas por formas corporales grandes y que pueden o no tener vínculos con los procesos de salud y enfermedad.

El advenimiento de las redes sociales, un mundo cada vez más globalizado e interconectado, la adscripción de cada vez más Estados a una organización de Estados plurinacionales y el despegue y extensión del proyecto neoliberal es el caldo de cultivo que permite la emergencia de cada vez más subjetividades que logran organizarse en comunidades, aunque estas sean pequeñas. La tarea de las y los estudiosos de las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias de la salud es identificar estos grupos, analizar y explicar su papel en el mundo. ¿Qué demandan estos nuevos grupos identitarios al hacerse manifiestos? ¿Qué tipo de ciudadanía reclaman? (Si es que lo hacen). Una suerte de “revuelta antigordofóbica” inunda las redes sociales, colectivos y autoras, de diversos países (colectivos antigordofobia hispanohablantes hay mayoritariamente en España y Argentina) trabajan en el movimiento por la aceptación de los cuerpos: *Gordaz!ne*, *Orgullo Gordo*, *Cuerpos empoderados*, *Constanza Álvarez (Missógina)* y *Stop Gordofobia* son algunos de los más populares. Buscan la visibilización de los cuerpos gordos y romper con el modelo único de cuerpo, no debe confundirse con el movimiento *Body Positive* cuya diferencia radica en que, este último busca la aceptación y ampliar la categoría de cuerpos bellos en los que se incluyan corporalidades gordas.

Lo interesante del movimiento antigordofobia es que busca evidenciar y cuestionar las obviedades que, legitimadas por la ciencia, se han establecido por verdaderas como que

... el cuerpo gordo es un cuerpo enfermo e indisciplinado que merece ser corregido, excluyendo hechos tales como que la gordura tiene diversos orígenes y causas, lo mismo que las conductas de las personas gordas también son diversas (hay cuerpos gordos sanos y otros enfermos; hay gente gorda que cuida mucho su alimentación y otras que no; hay gente gorda que hace deporte y otras que no, sin que nada de eso repercuta de manera directa en su peso corporal). Llegamos entonces a la conclusión de que no sabemos nada de las personas gordas (ni de nadie) con el simple hecho de mirarlas, que todo es prejuicio que, por cierto, sí genera serios problemas de salud: las personas gordas vivimos en una situación de constante discriminación y exclusión de todos los espacios de nuestra vida (trabajo, educación, relaciones sociales, etc.) que afecta nuestra autoestima y desarrollo personal, la gordofobia es un ataque directo a nuestra salud mental. (Pineyro, 2016, párr. 3)

Hay que tener en cuenta, que aún queda abierto el debate, sobre un fenómeno complejo, pues con lo planteado hasta el momento “...no significa lanzarse ciegamente a los brazos del relativismo cultural, por el contrario, simplemente se está proponiendo no olvidar que tales criterios surgen en contextos específicos y son fruto de relaciones de poder y estructuras sociales concretas” (Giacoman, 2010, p.300).

Conclusiones

La gordura y la obesidad es un fenómeno complejo que presenta múltiples aristas, por lo que al someterlo a materia de análisis debemos tener en cuenta que, según el enfoque desde donde se posiciona el investigador un sujeto será o no gordo, estará o no enfermo. La mirada científica occidental, medicaliza las prácticas

corporales y establece nociones de normalidad corporal, generando estigmatización y con ello discriminación legitimada por estatutos de carácter médico. Debemos tener en cuenta que las representaciones sociales sobre el cuerpo ideal y la gordura no son estáticas ni únicas, han cambiado históricamente e incluso diversas sociedades contemporáneas muestran escenarios diferentes y alternativos al de occidente que actualmente patologiza la gordura y la condena.

Ante esta nueva emergencia de identidades configuradas bajo la forma corporal de la gordura, también se hace necesario el empleo de otras categorías y otros conceptos que nos puedan ayudar a entender la nueva realidad a la que nos enfrentamos, no para negar y desechar los trabajos que se han producido sobre *obesidad*, que señalan los factores de riesgo a tener cierto peso y niveles de grasa, sino para replantearnos epistemológicamente como estamos construyendo “evidencia” sobre la obesidad y rediscutir si deberíamos considerar enfermedad una condición que atraviesa diversos procesos subjetivos. Se invita a los profesionales de la salud a no usar indiscriminadamente la categoría de *obesidad* sin antes asegurarse, por medio de diversos estudios médicos, que el usuario de servicios de salud realmente atraviesa por procesos patológicos y, también se invita a los profesionales de otras disciplinas a no usar como si fueran genéricos los términos *obesidad* y *gordura*. Transitar hacia el término *gordedad*, que emana de las mismas voces colectivas de la sociedad para referirse a la posibilidad de vivirse y existir siendo gordo o gorda y manifestarse en distintas esferas de la vida cotidiana.

Cabe recordar que aún hace falta mucha investigación de esta joven subespecialidad (estudios gordos) de los estudios del

cuerpo, aún se necesita, por ejemplo, indagar historiográficamente cuando con exactitud se empezó a utilizar la terminología médica empleando el término *gordura* para sustituirlo por *obesidad* (si es que fue así). Hacen falta más estudios de corte cualitativo que recoja las voces de las personas que se encuentran dentro de movimientos sociales que reivindican la gordura para dar cuenta de primera mano ¿Qué hay detrás de la participación política de estas personas? Sus demandas, entender sus prácticas en un contexto político específico que les permita hacer valer sus intereses.

De igual manera, hay que profundizar en la construcción de terminología que explique el fenómeno, dado que el concepto utilizado actualmente para hacer referencia a la discriminación y rechazo que sufren las personas gordas corpulentas debido a su apariencia, por ejemplo, al momento de postular para un empleo, acoso escolar, la manera en la que viven su sexualidad o vida cotidiana es “gordofobia” un término derivado de *fatphobia* se encuentra en debate, pues no alcanza a explicar del todo el fenómeno planteado.

Este ensayo, más que dar explicaciones, lo que pretende es abrir el debate o abonar al debate ante nuevas discusiones que se están gestando en la sociomedicina respecto a una condición dada, esperando en un futuro realizar análisis más profundos sobre el tema.

Bibliografía

Álvarez, R. (2010). Es mortal, más se puede prevenir y controlar. La obesidad es la epidemia global que, junto con el

tabaquismo, tiene más consecuencias graves sobre la salud y causa más muertes prematuras en el mundo. *Revista de la facultad de medicina de la UNAM*, 53(3): pp. 34-43.

Álvarez-Vliegenthart, V. (2003). Obesidad: epidemia del siglo XXI. *Revista médica de clínica Las condes*, 14(3).

Bak-Geller, S. (2019) Recetas de cocina, cuerpo y autonomía indígena. El caso coca de Mezcala, Jalisco. Coloquio internacional “Patrimonios alimentarios: consensos y tensiones”. México, El Colegio de San Luis – Institut de Recherches por le Développement.

Barquera, S; Rivera-Dommarco, J; Gasca-García, A. (2001). Políticas y programas de alimentación en México, *Salud Pública de México*, 43(5): pp. 464-477.

Barquera, S; Campos-Nonato, I; Rojas, R. y Rivera, J. (2010) Obesidad en México: epidemiología y políticas de salud para su control y prevención. *Gaceta Médica de México*, 146 (SD), pp. 397-407.

Barona-Vilar, J. (2014) *La medicalización del hambre. Economía política de la alimentación en Europa, 1918-1960*. (1era. edición) Icaria Editorial S.A.

Benavides, A. (2016). El cuerpo como espacialidad ambigua: somatopolítica y resistencias corporales en Michel Foucault, *Daimon. Revista internacional de filosofía*, SD(5): pp. 601-610

Bradley, E. (1989). ¡Que gordita! A study of weight among women in a Puerto Rican community. *Review Medical Anthropology Quarterly*, 5(4): pp. 406-10.

Brena, I. (2015) Atención a la salud en la época porfiriana. En Ávila (Ed.) *Porfirio Díaz y el derecho. Balance crítico* (pp. 413-428)

México, D.F.: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Calvillo, A. y Székely, A. (2018), *La trama oculta de la epidemia. Obesidad, industria alimentaria y conflictos de interés*. CDMX, México: El poder del consumidor.

Campos, P. (2004) *The Obesity Myth*, New York, EEUU: Gotham Books.

Contrera, L. y Cuello, N. (2016) *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Buenos Aires, Argentina: Madreselva.

Dávila-Torres, J; González-Izquierdo, J; Barrera-Cruz, A. (2015) Panorama de la obesidad en México. *Revista médica del instituto mexicano del seguro social*, 3(2): pp. 240-249.

De Domingo-Bartolomé, M. y López-Guzmán, J. (2014) La estigmatización de la obesidad, *Cuadernos de bioética*, 25(2): pp.273-284.

De Garine, I. y Kopper, G. (1991) Guru, fattening session among the Massa. *Ecol Food Nutr*, 25: 1-128.

De Oliveira, J. (2018) Gordofobia: discursos e estratégias de empoderamento de mulheres gordas ao preconceito. *Encontro de iniciação científica da UNI7*, 7(1): pp. 1-121.

Eliás, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. CDMX, México: Fondo de cultura económica.

Fausto-Guerra, J; Valdéz, R; Aldrete, M; López, M. (2006) Antecedentes históricos sociales de la obesidad en México. *Medigraphic*, VIII(2): pp. 91-94.

Foucault, M. (1977) Historia de la medicalización. *Educación médica y salud*. 11(1): pp.3-25.

El nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

Gard, M. y Wright, J. (2011) *The end of obesity epidemic*. London, Inglaterra: Routledge.

Giacoman, C. (2010) La obesidad en Chile en los albores del siglo XXI. Una revisión crítica desde las ciencias sociales. En Sciolla, C (Ed.). *Historia y cultura de la alimentación en Chile. Miradas y saberes sobre nuestra culinaria*. Santiago de Chile, Chile: Catalonia. Pp. 281-304.

Gómez- Peralta, H. (2017). La invención del mexicano en la educación pública. Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación, 8(1): pp. 173-190.

Gracia-Arnaiz, M. (2007). Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario. *Salud pública de México*, 49(3), pp.236-242.

Illich, I. (1975). *Nemesis medica. La expropiación de la salud*. Barcelona, España: Barral.

Kaufer-Horwitz, M; Tavano-Colaizzi, L; Ávila-Rosas, H. (2008). Obesidad en el adulto. En E. Casanueva; M. Kaufer-Horwitz; A. Pérez-Lizaur; P. Arroyo (Ed.), *Nutriología médica* (pp.350-419) D.F., México: Editorial medica panamericana.

La Valle, R. (2014). Sobre medicalización. orígenes, causas, consecuencias. Parte I. *Revista del hospital italiano de Buenos Aires*, 34(2): p. 67-72.

- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Lebesco, K y Evans, J. (2001) *Bodies out of bounds: fatness and transgression*. California, EEUU: University of California Press.
- León, M. (2016) Medicina y resistencias culturales en la provincia de Chiloe, 1823-1930. *Magallana*, 44(1): pp. 41-55.
- Lupton, D. (1966) *Food, the body and the self*. Londres, Inglaterra: SAGE Publication.
- Martín, E. (2007) El conocimiento nutricional apenas altera las prácticas de alimentación: el caso de las madres de clases populares en Andalucía. *Revista Española de Salud Pública*, 81(55): pp. 519-528.
- Menéndez, E. (1988). Modelo médico hegemónico y atención primaria. *Segundas jornadas de atención primaria a la salud*. Pp. 451-464.
- Muñiz, E. (2014) Prácticas corporales, performatividad y género. A manera de introducción. En E. Muñiz (Coordinadora) *Prácticas corporales, performatividad y género* (pp. 9-37) Ciudad de México, México: La cifra editorial.
- Nigenda-López, G., Orozco, E., & Leyva, R.. (1997). Motivos de no vacunación: un análisis crítico de la literatura internacional, 1950-1990. *Revista De Saúde Pública*, 31(3), 313–321. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000300015>
- NOM-008-SSA3-2017, Norma Oficial Mexicana para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad, Diario Oficial, Estados Unidos Mexicanos, 18 de mayo del 2018.

- Ochoa, T. (2017). *Salud, alimentación y gordura en una comunidad de origen mesoamericano en México*. CDMX, México: Ibero.
- Orbach, S. (1978). *Fat is a feminist issue*. New York, EEUU: Berkely Books.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. “Obesidad y sobrepeso” edición de internet, febrero del 2019 <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>. Consultada el 9 de diciembre del 2020.
- Orea, A. y Sánchez, A. (2016). ¿Y qué fue del gordito feliz?, *Revista ¿cómo ves?* Año 11, No. 130. Pp. 10-14.
- Osorio, S. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la facultad de ciencias económicas de la universidad militar Nueva Granada*, 20(1): pp. 269-291.
- Piñeyro, M. (2016) *Stop gordofobia y las panzas subversas*. País Valencià: Zambra-Baladre.
- Pio-Martínez, J. (2002). Higiene y hegemonía en el siglo XIX. Ideas sobre alimentación en Europa, México y Guadalajara, *Espiral, Estudios sobre Estado y sociedad*, 8(23), pp. 157-177.
- Pio-Martínez, J. (2013). La ciencia de la nutrición y el control social en México en la primera mitad del siglo XX. *Relaciones, Estudios de historia y sociedad*, 34(133): pp. 225-255.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23ª ed . [Versión en línea] <https://dle.rae.es/gordura> [20 de marzo del 2020].

- Rodrigo- Cano, S; Soriano, J; Merino-Torres, J. (2017) Causas y tratamiento de la obesidad. *Revista nutrición clínica y dietética hospitalaria*, 37(4): pp.87-92.
- Rodríguez de Romo, A. C., & Rodríguez Pérez, M. E.. (1998). Historia de la salud pública en México: siglos XIX y XX. *História, Ciências, Saúde-manguinhos*, 5(2), 293–310. <https://doi.org/10.1590/S0104-59701998000200002>
- Shilling, C. (2012). *The body and social theory* (3a ed.) London, United Kingdom: sage publications.
- Sobal, J. (1991) Obesity and nutritional sociology: a model for coping with stigma of obesity. *Clinical Sociology Review*, (SD) 7.
- Suárez, C. (2017). Gordofobia: un tránsito entre la enfermedad y la cosificación del cuerpo femenino, *Universidad de la Laguna*.
- Vigarello, G. (1985) *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la edad media*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Vigarello, G. (2013) *The metamorphoses of fat. A History of obesity*. New York, EEUU: Columbia University Press
- Wanden-Berghe, E; Martínez, J. y Sanz, I. (2010). La formación de la nutrición en Iberoamérica, *Nutrición hospitalaria*, 3(3): pp. 80-86.
- Wann, M. (2009) Foreword: Fat Studies: An invitation to revolution. En E. Rothblum y S. Solovay (Ed.) *The fat studies reader*. Nueva York, EEUU: NYU Press
- Wolf, N. (1991) El mito de la belleza. Introducción. En W. Morrow (Ed.), *The beauty myth*, Nueva York, EEUU: Debate feminista.

Pies de página

1. En el presente trabajo se desarrollan ideas y conceptos que han sido recuperadas de un ensayo previo que publiqué este mismo año para la revista REDNutrición.
2. Aún no se avisaba la desaparición de las normas oficiales por parte del gobierno federal cuando se escribió este artículo.
3. La *gordedad* es un concepto propuesto (Ramírez, 2023) para definir las prácticas corporales que ejecutan las personas que encarnan una forma corporal grande o corpulenta, y que tiene que ver con las experiencias que emanan de su materialidad que los constituye como sujetos y no con procesos exclusivamente patológicos.
4. Hace referencia a un grupo de académicos, principalmente de EEUU, que han liderado la construcción de una contra narrativa a las afirmaciones de quienes sostienen que un mayor peso corporal representa una importante crisis de salud pública. Los autores han ayudado a popularizar el escepticismo de la obesidad como una posición intelectual legítima, argumentando que los riesgos para la salud de la gordura son, como mínimo, muy discutibles.

Música y gordofobia. Las canciones en el México de los sesenta

Music and fatphobia. The songs in Mexico in the sixties

Xavier Rodríguez Ledesma¹

Resumen: Se analiza la manera en que en los años sesenta del siglo XX en México la disputa ideológica y cultural por la imposición de nuevos cánones y estereotipos de belleza del cuerpo tuvo en la música uno de sus campos de batalla. En ese sentido encontramos diversas canciones en las que se señalaba, criticaba o hacía escarnio sobre los cuerpos -en su mayoría femeninos- que no se ajustaran a la nueva normatividad estética que empezaba a imponerse. La música fue un arma más para imponer la idea de que tener sobrepeso, ser rollizo o gordo ahora sería motivo suficiente para sufrir violencia simbólica y verbal (ambas prolegómenos y justificantes para la violencia física), cuestión que hasta el día de hoy se mantiene vigente y ha sido calificada desde hace apenas unos lustros bajo el concepto de “gordofobia”.

Palabras clave: Música, hegemonía, gordofobia, ideología.

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México.
Correo electrónico: xrodrig@upn.mx

Abstract: This paper analyzes the way in which the ideological and cultural dispute over the imposition of new canons and stereotypes of body beauty in Mexico in the sixties of the twentieth century had one of its battlefields in music. In this sense, we find several songs that pointed out, criticized or frankly scorned bodies -mostly female- that did not conform to the new aesthetic standards that were beginning to be imposed. Music was one more weapon to impose the idea that being fat would now be sufficient reason to suffer symbolic and verbal violence (both prolegomena and justification for physical violence), an issue that is still in force today and has been described as “gordofobia” for only a few years.

Key words: Music, hegemony, fatphobia, ideology

Presentación

La música es un espacio artístico en el que, como en todos los ámbitos de la cultura, es factible identificar la existencia y escenificación de múltiples disputas político-ideológicas, es decir, querellas por la imposición, reproducción y naturalización de ciertas formas de concebir al mundo, o por la expresión de concepciones críticas y cuestionadoras, expresiones claras de resistencia. En esa lógica, las obras musicales deben asumirse como productos históricos sociales que, como tales, poseen una impronta política particular.

Uno de los múltiples aspectos en los que esos ejercicios de poder se expresan refiere al establecimiento de determinados valores estéticos en general y, en particular para el caso que interesa a este artículo, sobre la belleza y la fealdad de los cuerpos humanos. No es ninguna novedad señalar que las normas estéticas son construcciones culturales que, en el escenario de las disputas por la hegemonía, anhelan imponerse a la sociedad en general. A través de su naturalización y universalización se generalizan un conjunto de subjetividades históricamente definidas. Esto explica, por ejemplo, porque es posible encontrar diferencias importantes entre los cánones de belleza de antaño y los presentes, o la discrepancia contemporánea respecto a los valores estéticos positivos y negativos en las diversas culturas planetarias.

Lo cuerpos que aquí y ahora nos parecen bellos y deseables no lo han sido en otros momentos, ni lo son en todas las culturas del mundo. La disputa por imponer una y solo una forma de belleza incluso puede ser leída en clave de colonialismo ya que los estereotipos eurooccidentales se reproducen a través de todo

el espacio cultural, mediático, intentando universalizar ciertas características como las únicas válidas y legítimas, condenando a todo lo que no las cumpla o reproduzca a habitar un purgatorio cooptado por la fealdad, lo desagradable e, incluso, lo grotesco.

Desde esta perspectiva se revisa la forma en que la música de los años sesenta del siglo XX en México se plasmó el viraje en los cánones estéticos de la época, en los estereotipos de belleza asignados a los cuerpos de hombres y mujeres, como ejemplo de la manera en que los regímenes de poder son capaces de neutralizar y hacer suyas las diversas expresiones culturales -particularmente la música- que en un primer momento surgen como disruptivas, cuestionadoras, renovadoras y contestatarias.

El objetivo del trabajo es puntual: identificar cómo en la música de los años sesenta del siglo pasado en México se expresó y reforzó una modificación de fondo en los cánones de belleza corporales, caracterizada por la crítica, escarnio y mofa contra los sujetos que padecieran sobrepeso.

Dos aclaraciones previas. La primera es que el trabajo no anhela promover la cancelación contemporánea de ninguna canción u obra musical, lo cual suele suceder cuando se deja de lado la obligatoriedad analítica de, justamente, historizar los productos culturales. Al contrario, veremos cómo fue que el cambio sobre las normas de belleza de los cuerpos humanos en el período detectado se expresó en algunos productos musicales que, a su vez en un ejemplar ejercicio dialéctico, lo apalancaron y reforzaron.

La segunda precisión refiere a uno de los resultados que el análisis arrojó: por lo general fueron mujeres quienes constituyeron (y lo siguen siendo) el blanco único de las críticas en las canciones cuyas letras impusieron a la gordura como un

valor negativo. Si bien este descubrimiento abre importantes líneas reflexivas que podrían realizarse desde las perspectivas de género, este acercamiento teórico y metodológico no constituyó nuestro punto de partida para adentrarnos en el análisis de la manera en que la música demostró ser un espacio cultural más en el que se presentaron, consolidaron y reprodujeron nuevos estándares estéticos sobre los cuerpos humanos.

Valgan ambas acotaciones para evitar la generación de posibles expectativas erróneas sobre el tipo de análisis realizado y las conclusiones obtenidas.

Se asume como enfoque teórico metodológico lo que en un inicio se nombró como Análisis Crítico del Discurso. (Van Dijk, 1994) Este tipo de estudio, hoy ya conocido con el nombre de Estudios Críticos del Discurso, enfatiza su carácter multidisciplinar al especificar que en el estudio del objeto de estudio pueden ser utilizados muchos métodos y enfoques a fin de evidenciar la bases y procesos ideológicos (políticos) que todo lenguaje posee, ubicando así los ejercicios de dominación y resistencias que ahí se expresan. (Van Dijk, 2016). Tal acercamiento teórico refiere a la necesidad de ubicar social e históricamente los textos (productos culturales y narrativas históricas) e, incluso, al propio ejercicio analítico del investigador, al cual se ubica como sujeto político, alejándose así de cualquier tipo de referencia a la posibilidad de su supuesta neutralidad ideológica. (Van Dijk, 1999, p.23)

De acuerdo con Van Dijk (1994), este tipo de análisis “es una herramienta muy útil que tenemos los investigadores para comprender los mecanismos de poder en la sociedad. Con él se pueden descubrir las estructuras y estrategias de legitimación

del poder, los procesos y estructuras allí (en los productos lingüísticos y culturales) escondidos.” (p.5)

La investigación crítica del discurso tiene, entre otras, las siguientes propiedades generales: a) Se enfoca, principalmente, en problemas sociales y cuestiones políticas, en lugar de solo estudiar las estructuras discursivas fuera de sus contextos sociales y políticos; b) Es, usualmente, multidisciplinaria; c) Más específicamente, se centra en las formas en las que las estructuras discursivas representan, confirman legitiman, reproducen o desafían las relaciones de abuso de poder (dominación) en la sociedad. (Van Dijk, 2016, p.205)

Se seleccionaron seis canciones. De ellas cinco son adaptaciones al español de obras originalmente escritas en inglés (covers).

- “Matilda”, 1961, Los jokers
- “La bomba”, 1963, Los locos del ritmo
- “Bule Bule”, 1965, Los rockin devils
- “Yuyu mata yuyu”, 1965, Los rockin devils
- “Mi gorda es fea”, 1966, Los rockin devils

Y una canción compuesta en español: “La suegra”, 1970, Los Strwck.

Cuatro de ella pueden ser catalogadas dentro del concepto (muy usado en la época en que surgieron) “música moderna”, el cual englobaba a varios ritmos surgidos como secuelas del rocanrol. Mientras que, de las otras dos, una es un calypso y la otra una cumbia.

Para elegirlas se asumió la propuesta realizada por Uwe (2015) en el sentido de que la construcción de un universo de

análisis se puede realizar “en la medida en que la investigación avanza sobre el telón de fondo de la selección y análisis continuo de datos” (p.48) A partir de un diseño de investigación flexible se identificaron canciones de la década de los sesenta en México que referían a ciertas características corpóreas de sus protagonistas, atendiendo al señalamiento metodológico de que esta es “... una manera de establecer una colección de casos materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés.” (Uwe, 2015. p. 50). De tal forma, se integró un corpus de canciones que mencionaran explícitamente la gordura de los personajes presentados en las letras.

La música como espacio de lo político

Uno de los retos más complicados para los musicólogos y científicos sociales que la toman como objeto de estudio, es justamente cómo medir o mostrar la existencia de disputas políticas (ejercicios de poder, resistencias, expresiones de tradición o propuestas de cambio) en el manejo de los sonidos, escenas, etc. (Schanton, 2015; Hammeken 2018; Said, 2010; Said, 2020). En el caso del análisis que presentamos en este trabajo nos enfocamos exclusivamente en una de las partes integrantes de ciertas obras musicales: las letras, lo verbalmente dicho en las canciones.

La música es una de las diversas herramientas en la lucha por la imposición o transformación de la hegemonía. A diferencia de las explicaciones que ubican a esta expresión cultural como

una actividad en la que únicamente se desarrollan propuestas artísticas alejadas de toda carga política, planteamos que la música -como toda obra cultural (Said, 2004)- constituye un espacio en el que lo político se plasma de diversas formas, siendo una de las principales su utilización para imponer o resistir concepciones del mundo y valores específicos. (Attali,1995; Gioia, 2021; Pérez, 2023; Rodríguez, 2019; Said 2010) Partiendo de esta perspectiva es posible avanzar en el análisis sobre los mecanismos a través de los cuales se imbuyen, reproducen y presentan en ella los diversos contenidos de carácter ideológico.

Para que una ideología desempeñe su función en la consolidación de una hegemonía debe cumplir con una condición ineludible: invisibilizar la especificidad histórica de la concepción del mundo cuyos valores reproduce y asienta. Para lograrlo es necesario deshistorizarlos, esto es, impregnarlos y legitimarlos como conceptos naturales, universales. (Schiller 1982, p.26ss). Si en el caso del resto de los -utilizando el clásico concepto althusseriano- aparatos ideológicos es más asequible identificar los valores ideológicos impregnados en sus mensajes y, por tanto, reconocerlos como lo que son (herramientas para la construcción de hegemonía), en la música su característica inherente (constituir una forma de administración del ruido, según afirma Jaques Attali, agrega una dificultad complementaria para su interpretación bajo estos parámetros. (Baricco, 2016)

Es necesario tener claro que, por lo general, la ideología se hace presente en los diversos mensajes sin necesidad de que exista una línea política estratégica para hacerlo, sino por el simple hecho de que los creadores (los artistas, los músicos) son sujetos sociales que se han desarrollado dentro de un sistema de valores

específico que reflejarán en sus creaciones. El círculo virtuoso (por eficiente) ideológico hegemónico funciona a la perfección: los músicos que componen e interpretan, por ejemplo, canciones misóginas u homofóbicas no necesariamente lo hacen por alguna razón explícita de estrategia política o comercial, sino porque ahí expresan sus convicciones y valores que convergen con los hegemónicos. Por su parte, los receptores no suelen reaccionar negativamente cuando se escuchan los valores y apreciaciones contenidos en esos mensajes pues, obviamente, ellos los comparten por ser igualmente sujetos sociales con las mismas perspectivas ideológicas. Los diversos géneros de música -así sean los más contestatarios- no están exentos *per se* de reproducir los valores hegemónicos imperantes, al contrario. Ello demuestra que el sistema funciona. Así es posible comprender, por ejemplo, las declaraciones de Kathleen Hanna, reconocida integrante del ambiente punk: “Me metí en ello con mucho más optimismo. Había vivido situaciones de violencia, pero confiaba mucho en que esta escena punk desafiara las normas de la sociedad. Sin embargo, recrearon el mismo modelo de familia abusiva.” (Goldman, 2021)

A pesar de la puntual delimitación del objeto de nuestro análisis, debemos destacar que en la música se cumple a cabalidad la obligatoriedad del mensaje ideológico hegemónico eficiente referido a su naturalización e invisibilización. Ello explica porque se ha consolidado la idea de que solamente una fracción menor de toda la producción musical contiene valores ideológicos explícitos. Así, es usual que se califique solamente a ciertas obras como: canciones con mensaje o con contenido, música de protesta, música militante, música política, etc. Tal

distinción implica, obviamente, que el resto de la música carecería de mensaje o, en el mejor de los casos, que sí lo tiene, pero su contenido no poseería ninguna carga política ya que simplemente refiere a cuestiones cotidianas, sentimientos y apreciaciones de vida que todo el mundo siente y comparte.

Reconociendo que la música debe ser ubicada como un dispositivo político en el que se dan las batallas culturales por la hegemonía, es necesario destacar una faceta más de dichas disputas: la capacidad de los sistemas de dominio, del poder, para enfrentar la aparición de ritmos, fórmulas disruptivas, cuestionadoras y diferentes a las tradicionales. La estrategia para hacerlo adopta posibilidades diversas: a) intentar silenciarla a través de la censura directa o descalificarla acusándola de atentar contra la tradición y los valores establecidos, b) creando y promoviendo propuestas alternativas a fin de que el público se olvide de aquellas y empiece a consumir estas nuevas. A esas dos habría que sumar la que quizá sea la más efectiva e inteligente de todas: resignificarla, esto es, apropiársela para imbuirle sus propios valores y concepciones ideológicas.

La conversión de las nuevas propuestas musicales -en un principio disruptivas- en dispositivos contenedores de los valores ideológicos hegemónicos representa un triunfo en la disputa por la ideología que, por si fuera poco, suele traer como fruto adicional la obtención de jugosos beneficios económicos a través de las industrias culturales. La mayoría de las canciones aquí analizadas constituyen un ejemplo diáfano de esto ya que muestran la forma en que para enfrentar el tsunami contestatario expresado en el rock se inventaron nuevos ritmos buscando que los jóvenes transitaran hacia ellos y superaran aquella “música

estridente”, hecha y tocada por ellos mismos, en cuyas letras primeras se expresaba ciertas críticas sobre situaciones culturales, económicas y políticas que hasta ese entonces no se habían cuestionado, además de que su baile implicaba que las parejas se tocaran demasiado y ejecutaran piruetas que ocasionaban la exposición indebida de ciertas partes de los cuerpos femeninos. (Rodríguez, 2019; Svenious, 2017). Si en los países socialistas se inventó el fallido Lipsi (Stonor, 2001), en el occidente capitalista la cauda de ritmos nuevos posteriores al rocanrol fue abundante y más exitosa: twist, surf, jerk, go-go, todos surgidos en la década de los sesenta del siglo pasado.

Gordofobia: conceptualización nueva de un tema no tan viejo

Se parte de una definición puntual: la gordofobia es la discriminación que viven las personas gordas por el hecho de serlo y que se muestra en todas las prácticas, discursos y acciones que burlan, marginan, estereotipan, prejuzgan, rechazan e implican la obstaculización o vulneración de sus derechos. (Mancuso, Longhi y Pérez, 2021. p.13)

Desde hace décadas la gordura ha ocupado un papel protagónico cuando se analizan los patrones de discriminación social. Podemos avanzar una hipótesis: la adopción más reciente de normas estéticas validadas socialmente vinculadas a la delgadez y, por ende, los inicios de la descalificación sobre aquellos cuerpos que no las cumplieran pueden ser ubicados cronológicamente en la segunda mitad del siglo XX. Planteado el tema como un asunto de discriminación, es ineludible reconocer su inherente sentido político.

La repulsión sobre los cuerpos obesos no es una actitud natural, ni ahistórica, ergo, no es universal. Más bien, la imposición de los valores estéticos que la soportan constituye un acto político colonialista hegemónico que pretende generalizar una apreciación cultural específica al resto de las culturas, para lo cual requiere presentarse como universal, natural, objetiva, etc. Al respecto, Vigarello (2011) afirma que:

“El desarrollo de las sociedades occidentales promovió el aumento de la delgadez corporal, la vigilancia más acentuada de la silueta, el rechazo más alarmado de la obesidad. Todo esto transformó el registro de las gorduras, privilegiando insensiblemente la delgadez. Lo que aumentó intensamente sobre todo su denigración, si no su descrédito...” (p. 10)

La instauración de los nuevos patrones discriminatorios referidos a valores vinculados a la delgadez conlleva la generación de odio hacia su propio cuerpo de todas aquellas personas que se consideran fuera de los límites de volumen y peso instituidos no solo como bellos y sexualmente deseables sino, peor aún, normales y saludables. Para su imposición se echó mano de los mecanismos y aparatos ideológicos usuales: cine, televisión, revistas, publicidad, chistes y bromas populares, etc. A todas ellas se sumó, para este caso específico de discriminación, la elaboración de un amplio discurso médico acerca de los riesgos que la obesidad implicaría. En esa recopilación de formas a través de las cuales se impuso a la gordura como una característica negativa, destaco a la música ya que ella constituye nuestro objeto de estudio.

La implantación de la gordura como un atributo anormal con el consecuente señalamiento, persecución y violencia

contra aquellas personas que la posean, ha tenido importantes consecuencias en términos de economía política ya que ha impulsado la aparición y crecimiento de una industria que toma como base los denodados esfuerzos de la gente por mantener sus cuerpos dentro de los rangos de peso y volumen aprobados socialmente. Así, podemos comprender el boom de, por ejemplo, los gimnasios, la producción de alimentos light, la aparición de bebidas dietéticas, la ropa deportiva, fajas y cosméticos que prometen reducir tallas u ocultar en lo posible los excesos de volumen corporal, procedimientos médicos de toda índole incluyendo algunos sumamente riesgosos, etc., A ellos hay que sumar la aparición y clasificación de nuevas enfermedades (anorexia, bulimia,) referidas a desórdenes alimentarios ocasionados por el anhelo de los pacientes de reducir su peso. (Vigarello, 2011 p.262 ss)

El señalamiento, la crítica, la descalificación y la invisibilización con base en la gordura de una persona se realizan más allá del género. La sentencia es simple: ser gordo o gorda es el problema. Sin embargo, a la discriminación por tener un cuerpo con sobrepeso suelen sumarse otras formas de violencia contra aquellos que, de acuerdo con la ideología dominante, son los diferentes, los raros, los extraños, los anormales, por razones de raza, clase, nacionalismos y, por supuesto, género. De tal forma es posible encontrar discrepancias significativas en la manera en que esta discriminación basada en el volumen del cuerpo es ejercida ya se trate de hombres o de mujeres. Mientras que para los hombres la violencia adquiere formas de condescendencia, infantilización y bonhomía (gordito, buena persona, pachoncito, etc.), para las mujeres el tono es otro muy distinto (Frenk,

1953) caracterizado de inicio por el uso del vocablo “gorda” (sin diminutivo) como insulto, constituyendo un motivo suficiente para exigirle a la mujer a la que se espeta que desaparezca de la vista del sujeto calificador. En su acepción femenina ser gorda se vincula expresamente a la fealdad como característica inseparable.²

Las razones de esa diferencia en las formas que la violencia adquiere conforme al género de la persona sobre la cual se ejerce radican, sin duda, en otra de las características definidoras de la ideología hegemónica: su rasgo patriarcal. De hecho, en un análisis muy fino de este tipo discriminación, Magdalena Piñeyro (s/f) encuentra que la crítica a la gordura de los hombres suele matizarse al momento en que se le suman algunos de los atributos positivos masculinos planteados por dichos valores, ya que un hombre gordo puede ser visto como un sujeto capaz de cumplir con ciertos rasgos distintivos que se esperan de él como hombre, por ejemplo, la fortaleza y, por ende, ser proveedor de seguridad y protección. Obvio es que eso no sucede para las mujeres gordas con las que la crítica y la descalificación se ensañan al ubicarlas como personas simplemente grotescas, ofensivas a la vista, que debido a su masa corporal quizá no requieran incluso la protección de un masculino pues ellas podrían defenderse

2 Al respecto Frenk (1953) afirma: “Gordo es quizá el único término valorativamente neutral aplicado al hombre grueso y barrigudo. Las demás designaciones suponen casi siempre en quien las emplea una mayor carga afectiva: gordinflón, barrigón, panzón, tripón, tripudo, timbón, botijón; también: es un (o muy) botijas, un tonel, un barril, un mantecas, un mantequillas, una llanta, una tonina o un toni. Más ofensivas son las designaciones de la mujer gorda: jamona, (vieja) sebosa (gorda y sucia).”, pp.136-137. (Subrayado nuestro).

por sí solas, lo cual se convierte en una afrenta más a los valores patriarcales que sostienen que toda mujer requiere de un hombre que la cuide y la resguarde. Sin haberlo planteado de inicio como variable analítica, este último factor se evidenció claramente en la revisión realizada de la música mexicana de la década de los sesenta del siglo XX, ya que quienes protagonizan las canciones seleccionadas son todas mujeres.

Nuestro supuesto de que fue en los años sesenta cuando puede identificarse muy marcadamente el cambio en los cánones hegemónicos de belleza parece confirmarse cuando encontramos que las primeras reacciones contra el rechazo a la gordura tienen como referencia la aparición del “Manifiesto de la Liberación Gorda”, escrito por Judy Freespirit y Sara Aldebaran en el año 1973. A partir de entonces paulatinamente se fue evidenciando la necesidad crítica de ubicar a la gordura como acción política y, por ende, concebirla como una forma más de los mecanismos de opresión del sistema hegemónico. Poco años después surgió el concepto de “gordofobia” para designar la discriminación a la: “que nos vemos sometidas las personas gordas por el hecho de serlo. Hablamos de humillación, invisibilización, maltrato, inferiorización, ridiculización, patologización, marginación, exclusión y hasta de ejercicio de violencia física ejercidas contra un grupo de personas por tener una determinada característica física: la gordura.” (Piñeyro, s/f) La gordofobia consiste, entonces, en la discriminación, objetivización y minusvaloración de gente gorda, es decir, de las personas cuyos cuerpos son no normativos.

Hoy en día la gordofobia es un grave problema social. La Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México (EDIS) levantada en 2017 arrojó que el sobrepeso es el principal motivo para

sufrir discriminación (10.7%), incluso por encima de otros factores [forma de vestir (9.7%), color de piel (5.6%), edad (5.2%) e imagen (5.2%)] que a primera vista parecerían ser los más socorridos en el ejercicio de estas deleznable prácticas. (Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, 2020.)

A los gordos se les humilla, silencia, insulta, ridiculiza, maltrata, discrimina, excluye y niega el ejercicio pleno de sus derechos humanos. Y, como veremos en el análisis de las canciones elegidas todas ellas éxitos de la década de los sesenta, se les puede violentar y condenar libremente al exilio, además de vincularlos y descalificarlos por el ejercicio de otro tipo de acciones y características disruptivas de las normas ideológicas hegemónicas. Asimismo, en las obras musicales analizadas se cumple a cabalidad con el hecho de que fundamentalmente los sujetos discriminados sean personajes femeninos.

Constituye una tarea política que trasciende lo meramente académico no solo hacer visible estas batallas culturales por la imposición y hegemonización de nuevas normas estéticas corporales que se pretenden universales y no son más que expresión de una ideología histórica específica, sino también historizar su surgimiento y ubicar los mecanismos culturales a través de los cuales se consolidaron es nodal.

Música de los sesenta en México. Apalancando la gordofobia

El corte es preciso: revisaremos la manera en que en la década de los sesenta del siglo XX la música fue uno de los espacios en los que se expresó un cambio radical en los estereotipos de belleza occidentales sobre los cuerpos de hombres y mujeres. Fue en esos

años en los que se desarrolló la construcción de un nuevo modelo de cuerpo caracterizado por la delgadez, frente al que cualquier atisbo de exceso de peso habría de ser señalado, criticado y violentado.

Un punto para destacar que surgió casi de forma inmediata al iniciar el estudio fue que este reciente tipo de discriminación adquiere especificidades particulares en función del género de la persona sobre la que se ejerce. Ello queda evidenciado puntualmente al hacer la revisión de algunas de las canciones más populares de la época, pues en su totalidad fueron mujeres las protagonistas de las mofas, los insultos y los oprobios ahí expresados. Aunque con los hombres la violencia también existió, ella se presentó de una forma distinta y, además, en la década revisada no encontramos canciones en las que fueran masculinos los violentados a causa del volumen de sus cuerpos.

El rocanrol -y los diversos ritmos que a partir de él se decantaron- tuvo como protagonista a ese sector social (los jóvenes) que en la década de los cincuenta empezó a exigir ser reconocido en su especificidad cultural y política y que, a su vez, paulatinamente iba conformando un sector de mercado que habría de consumir productos diseñados puntualmente para él. La música fue uno de ellos. (Cohn, 2022.) Si bien desde finales de la esa década se pueden encontrar en México algunas primeras expresiones rocanroleras, fue en los años iniciales de la década de los sesenta cuando las empresas disqueras asumieron que él, junto con los ritmos colaterales que generaría, constituían un producto que tendría su mercado natural en los jóvenes clasemedios urbanos que paulatinamente se estaban integrando al mercado laboral. La radio, la televisión y el cine abrieron sus puertas para reproducir esas nuevas formas de expresión musical a la cual incluso

oportunistamente se sumaron multitud de artistas, tanto nuevos como añejos en el mundo de la farándula. (Arana, 1985). Por su parte, la cumbia -ritmo de una de las seis canciones analizadas- es una música dirigida a un sector mucho más amplio de la población.

Como ya señalamos, la mayoría de los productos musicales aquí examinados son covers de versiones originalmente grabadas en inglés. En esas conversiones -no traducciones- al español surgió otro dato interesante ya que fue solo en estas últimas en las que los compositores mexicanos perfilaron a la gordura como tema central para desarrollar la argumentación de la canción.

Empezamos con “Matilda”, un pegajoso calypso interpretado por Harry Belafonte. Esta canción fue lanzada como single en 1953 y apareció en el álbum “Belafonte” en 1956, alcanzando un gran éxito en el mercado estadounidense. Fue una de varias canciones con las que dicho cantante edificó su imagen de ser un intérprete de ritmos latino y antillanos de acuerdo con la imagen sonora que el mercado anglosajón asigna para estas regiones.

En la voz de Belafonte, la canción narra las desventuras de un sujeto a quien una mujer de nombre Matilda le ha robado 500 dólares que tenía guardados en su cama -más específicamente debajo de la almohada- para comprar una casa y un terrenito, para después ella huir a Venezuela. En la letra no se da alguna explicación de quién era la protagonista ni por qué tenía acceso al dormitorio del personaje. Esa es la anécdota contada, así de simple y repetida varias ocasiones a lo largo de los 3:35 minutos de duración de la canción. Si bien la historia presenta elementos suficientes para avanzar hacia una lectura colonialista y clasista de su decir, lo cierto es que, para afanes de nuestro análisis, ella no aporta ningún señalamiento o referencia sobre las características

físicas de la chica, cuestión que llama poderosamente la atención al compararla con la versión mexicana interpretada por Los Jokers grabada en 1961. Veamos.

Matilda.
Los Jokers 1961
Créditos de la traducción al español: Los Jokers

Matilda, Matilda, Matilda,
Es mi novia y no la puedo besar

Matilda, Matilda, Matilda,
Estás muy gorda y no te puedo cargar

¡Canten todos!

Matilda, Matilda, Matilda,
¡Es una pelota!
Estás muy gorda y no te puedo cargar.
Nuevamente.
¡Pero qué fea! ¡Vete pronto negra!

Matilda, Matilda, Matilda,
Estás muy gorda y no te puedo cargar.
Estás muy gorda y no te puedo cargar.

Matilda, Matilda, Matilda,
Estás muy gorda y no te puedo cargar.

Nuevamente todos.
Matilda, Matilda, Matilda,
¡Ya casi rebotas!

Matilda, Matilda, Matilda,
Estás muy gorda y no te puedo cargar.
¡Ya no te tolero!

Lo que escuchamos en la adaptación de *Los Jokers* es un burdo ejercicio de violencia de un sujeto en contra su novia. De inicio, sin dar alguna explicación de las razones, el personaje comenta que le es imposible besarla. Sin embargo, la escasa información que posteriormente se proporciona es más que suficiente para imaginar el motivo único del desdén: la mujer es gorda, lo cual es razón más que suficiente para insultarla y convocar los escuchas a sumarse al ejercicio de vilipendiarla (“¡vamos todos!”).

Las injurias y descalificaciones son muy fuertes: parece pelota, está muy gorda, es imposible cargarla, es muy fea y está a punto de rebotar. Todo ello justifica que el hombre corra a la mujer (“vete pronto, negra”) pues ya no la tolera. Inmersos en tal atmósfera de agresión es difícil pensar que decirle “negra” fuera una caricia verbal o el reconocimiento de un atributo positivo, por lo que podríamos decir que con ello se agrega un elemento racista al asunto.

Así, desde 1961 se pusieron las bases musicales para violentar, señalar, criticar, agredir, descalificar e insultar a los cuerpos que no se ciñeran al estereotipo de la delgadez que empezaba a construirse. “Matilde” fue el primer personaje construido para ser vituperado por su gordura. A ella poco después se sumarían varios más, todas mujeres.

En 1963 “Los locos del ritmo”, quienes ya tenían un lugar asegurado en la historia de la música mexicana por haber compuesto a finales de la década de los cincuenta el primer rocanrol originalmente escrito en español (“Yo no soy un rebelde”) en el que los jóvenes plantearon su urgencia de gozar de una mínima libertad para vestir, bailar, peinarse y

divertirse de manera diferente a la de los adultos, hicieron su aportación a la edificación de la gordofobia. Apenas dos años después de haber irrumpido en el escenario musical nacional con aquel batacazo, “Los locos...” grabaron una canción que ejemplificaría claramente la forma en que el rocanrol sería un espacio proclive más a ser utilizado para repetir y consolidar los valores ideológicos hegemónicos, evidenciando la forma en que el sistema es capaz de cooptar las nuevas expresiones artísticas para hacer que también ellas reproduzcan los valores propios de la ideología imperante. En un LP lanzado ese año apareció su cover (“La bomba”) a “I’m not angry” (“No estoy enojado”) escrita y grabada por el grupo estadounidense The Everly brothers.³

En su versión original la canción narra el sentimiento de tristeza de un sujeto por haber sido abandonado por su pareja, a la cual le narra sus cuitas y le advierte que, al estar más enojado que triste por su partida, le hará un hechizo que la hará volver a su lado. En cambio, “La bomba” adoptó una vez más el estilo narrativo de darle voz a un hombre para que insulte a su novia por estar gorda. Curiosamente la única parte de la anécdota original respetada en la adaptación es que el personaje también utilizaría conjuros no para hacer que la mujer regrese a su lado, sino para que ella baje de peso.

3 En diversos archivos digitales (DISCOG, Apple Music, etc.) aparece un tal Jimmy Howard como el autor de “I’m not angry”. Sin embargo, resulta que ese nombre era un pseudónimo de Don and Phil Everly (The Everly Brothers) quienes, por un tiempo, probablemente debido a cuestiones de derechos de autor, no pudieron publicar con propios nombres las canciones que componían. Por su parte, en la versión solo Howard aparece como autor, por lo que se desconoce quien hizo la adaptación al español.

La bomba
Los locos del ritmo. 1963
Traducción al español de autor desconocido

La bomba te voy a llamar
porque redonda estás
y porque siempre que vuelvo a mirarte
parece que te inflaron.

La bomba te voy a llamar
Pues sé que un día vas a estallar

La bomba te voy a llamar
de eso no hay duda ya
pues cuando quieres bajar escaleras
lo haces siempre rodando

La bomba te voy a llamar
pues sé que un día vas a estallar

A un brujo contraté que hará un rito vudú
y cuando tú dormida estés
vendrá para jalarte de los pies
hasta que tú adelgaces otra vez

Desde las primeras palabras nos enteramos de que el título de la canción es una juguetona descripción de la persona a la que se violentará pues la voz narradora nos avisa que le dirá “bomba” en virtud de que su cuerpo, debido a la su voluminosa redondez, está a punto de estallar, peligrosidad que se incrementa día a día. Las burlas por su exceso de peso continúan al describir que cuando ella baja las escaleras lo hace rebotando, refiriendo a una de las metáforas más trilladas con las que se descalifica a los gordos: parecen pelotas. Finalmente, le advierte que ya ha contratado a un hechicero para que le dé un susto tan grande que seguramente

la obligará a adelgazar. Simple, pueril y facilón argumento el de “La bomba” echa mano de algunas burdas y gastadas imágenes para insultar a quien esté pasado de peso de los límites impuestos por una naturalidad construida socialmente.

Si bien la canción lejos estuvo de convertirse en éxito, es una buena muestra no solo del tema principal que estamos revisando. Al escucharla podemos empezar a hacernos algunas preguntas que rebasan el tema grave y concreto de la gordofobia, abriendo el análisis a otros actos de poder en algunas relaciones absolutamente inequitativas: ¿quién y por qué se siente con la autoridad para ejercer la crítica contra la complexión de alguien más? ¿por qué este tipo de abuso y violencia eran bien recibidas y no generaban ningún rechazo por el público que las oía? ¿por qué, sin consultar a la persona afectada, el tipo se arroga el derecho de actuar sobre su cuerpo contratando a alguien para que lo modifique?

Ironías de las batallas culturales: la nueva música con la que los jóvenes hacía poco negaban ser rebeldes sin causa, pero legítimamente reclamaban sus derechos de tener mínimas libertades sobre sus cuerpos, su forma de vestir y de divertirse, y con la que, además, acusaban a los viejos de estar todos amargados,⁴ ahora, con el transcurso de unos cuantos meses, se mostraba como un medio más factible de ser usado para abusar y violentar a otras personas justamente por las características de su físico.

La fórmula musical y mercadotécnica había sido descubierta y la veta apenas empezaba a explotarse. Un par de años después comenzó a escucharse una canción que devendría

4 Referencia a “Aviéntense todos”, otro de los éxitos de los Locos del Ritmo.

en uno de los éxitos más importantes de la época: “Bule bule”, un clásico que, como tal, hasta la fecha es ampliamente conocido y reproducido e, incluso, podría decirse que suele aparecer en las listas de canciones para ser bailada en toda fiesta de quince años o boda en nuestro país.

Ella es una adaptación al español de “Wooly Bully”, un éxito de 1964 escrito por Domingo “Sam” Samudio quien la dio a conocer con su grupo “Sam the Sham and the Pharaohs” de la cual se han hecho múltiples versiones grabadas por diversos artistas y bandas. La canción es un pegajoso tema para ser bailado dentro del boom de nuevos ritmos surgidos a posteriori del rocanrol. El jerk fue uno de ellos y “Wooly Bully” podría ser una de sus representaciones emblemáticas.

La letra original de la canción es de difícil comprensión ya que su relato adolece de una lógica narrativa coherente pues refiere una anodina conversación entre dos chicas acerca de que una de ellas vio una criatura peluda y con grandes cuernos (un “abusador peludo” es la traducción nominal de “Wooly bully”) lo cual, por alguna inexplicable razón, les lleva a la conclusión de que se requiere bailar y ensayar mucho los pasos del nuevo ritmo, por lo que es necesario que encuentren a alguien con quien hacerlo. Ambos contenidos narrativos (el avistamiento del sujeto cornudo y peludo y la necesidad de bailar) no tienen algún punto argumentativo que los vincule. Sin embargo, ello no importaba en demasía pues lo rítmico de la canción era lo fundamental.

En México “Wooly Bully” fue interpretada en español por los Rockin Devils, uno de los grupos de rocanrol más sonados de la década de los sesenta cuyo repertorio estaba constituido

mayoritariamente por los covers que hacían de los éxitos en inglés que llegaban al mercado nacional desde los Estados Unidos e Inglaterra. En sus álbumes podemos encontrar canciones de los Beatles, Van Morrison, Rolling Stones, Kinks, Miriam Makeeba y Johnny Rivers, entre otros. “Bule Bule” fue por mucho su mayor éxito.

Bule Bule
Los Rockin devils 1965.
Créditos de la versión en español: Samudio y J. González

Uno, dos, one, two, tres, cuatro, Bule, bule ...
¡Hey gorda, gorda, gorda, gorda! ¡Vamos, vamos!

Les platicaré, de una chica gorda
que está muy curiosa, y todos le gritan ¡bule, bule! ¡bule, bule!
No hay vestido que le pueda quedar,
y cuando camina parece rodar.

¡Hey gorda! ¡Vamos, vamos!

Cuando va a la playa, se mete a bañar
Y toda la gente, le empieza a gritar: ¡Bule, bule!, ¡Bule, bule!

El grito “¡Hey, gorda!” al principio de la canción marca el tono del discurso que escucharemos en los poco menos de tres minutos siguientes sobre las desventuras de una mujer con exceso de peso que, por principio de cuentas, no encuentra ropa de su talla y de la cual nunca sabremos su nombre verdadero. A partir de ahí atestiguamos la forma en que, por el simple hecho de estar gorda, cualquier actividad de la protagonista, por nimia que sea, es motivo para degradarla e insultarla. Tomando como

pretexto los rasgos circulares de su cuerpo se le espetan dos cosas puntuales: a) tiene un aspecto “muy curioso” y, b) al caminar parece que rueda. Ambas características constituyen un motivo más que suficiente para que en la playa la gente le grite chanzas cuando la protagonista decide meterse al mar. Es todo.

La anécdota narrada no constituye, ni mucho menos, una denuncia de la agresión social ejercida contra un ser humano, al contrario. Es una invitación a quien escuche la canción para sumarse al acto de violentar a la protagonista y, por extensión, a toda persona que comparta su peculiaridad. Tan es así que en los coros se oye claramente en diversas ocasiones el grito “¡gorda, gorda!” vociferado por Blanquita Estrada quien, junto con su hermano Francisco, constituía el dúo de cantantes de los Rockin devils.

Lo “curioso” es usado como adjetivo para calificar lo anormal, lo extraño, es decir, lo diferente al canon establecido para definir a lo estándar, lo natural. Si un cuerpo con ciertas características de peso y volumen es señalado con el epíteto de “curioso”, es porque no cumple con lo que se espera de él

a partir de una nueva normalidad construida socialmente. En una sociedad donde la delgadez se consolida como el atributo estético esperado, normal, bonito, deseable y aceptado socialmente, la gordura de “Bule Bule” deviene en algo extraño, raro, diferente, criticable, “curioso” pues.

Definida la normalidad y, por ende, la que es extraño y diferente, se allana el camino para dar el siguiente paso: ejercer la violencia contra quien no se adapte a la norma. En “Bule bule” los insultos y mofas permean la corta duración de la canción, pero no se quedaron ahí ya que, traspasando los límites impuestos por

los surcos en el vinil de los discos, se impusieron en el accionar cotidiano de personas que empezaron a asignarle el epíteto “Bule bule” a cualquier mujer que a sus ojos cumpliera con la característica fundamental del personaje: ser gorda.

La gente hace suya la música resignificándola conforme a sus gustos, costumbres y valores. La de los Rockin devils no fue la excepción. Los que tenemos edad suficiente podemos recordar que no era extraño que quien la cantaba sustituía una parte del coro para integrar la frase: “Bule bule, panza de hule” demostrando así que, al calor de la agresión legitimada por la canción, cualquiera podía sumarse al escarnio agregando epítetos, mofas e insultos a quien se le ha señalado como merecedora de los mismos por tener un cuerpo diferente a lo estipulado socialmente. También nos acordamos de que el nombre de la canción fue un concepto que se utilizaba para atacar verbalmente a las mujeres excedidas de peso ya que, durante el período en el que la canción estuvo de moda por primera vez, el calificativo “gorda” fue sustituido por “Bule bule”.-

Con “Bule bule” se repitió una de las costumbres comerciales de la época consistente en que, aprovechando la enorme popularidad de una canción, se hacían secuelas a fin de sacarle el mayor jugo posible a la exitosa fórmula musical. (Rodríguez, 2019) Así, apenas un año después “Sam the Sham and the Pharaohs” grabaron “Ju Ju Hand”, una nueva canción que, con prácticamente la misma base musical de “Wooly bully”, demostraba que se podían cantar cosas aún más delirantes. En esa segunda entrega el protagonista le dice a su interlocutora que no se le ocurra romperle el corazón pues tiene en su poder todo lo necesario para hacerle un hechizo en caso de que decida mandarlo

a “freír espárragos”. Ese mensaje tan simple es sazonado con la mención detallada de los ingredientes necesarios para llevar a cabo el embrujo y un pegajoso estribillo consistente en lo que parecieran ser los conjuros necesarios para que funcionara.

Yuyu-Mata-Juyu-Mata-Yuyu-Jen.

Los Rockin devils. 1965

Créditos de la versión en español de: D. Samudio y E. Palma

One, two, tres cuatro.

I matay, matay, yeh, ¡hey gordita!

Bule Bule es la chica de que hablamos ya,
comía tanto y como bola está.

En México se cansó que le dijeran así
a China se embarcó, pero le dicen peor.

Le dicen Yuyu Mata, Yuyu Mata, Yuyu, eh
Yuyu Mata, Yuyu Mata, Yuyu, eh.

La pobre gorda no supo que hacer
y para enflacar ahora baila jerk.

En verdad que enflacó, como 40 libras rebajó,
pero el nombre se le quedó

Le dicen Yuyu Mata, Yuyu Mata, Yuyu, eh
le gritan Yuyu Mata, Yuyu Mata, Yuyu, eh

Cuarenta libras tuvo que perder
y no sirvió de nada porque en vano fue.
(¡Dále gorda! gorda!

¡Ay, gordita!

La nueva canción tenía en inglés una letra delirante, pero no agravante. Sin embargo, al pensarla como una secuela de “Bule bule”, Los Rockin devils retomaron el tono descalificador de aquella, aunque ahora ampliando a niveles planetarios el asedio contra la personaje. En 1965 salió a la venta el sencillo que llevaba como canción principal (la primera del lado A) “Yuyu-Mata-Juyu-Mata-Yuyu-Jen”, versión en español de la recientísima de los Pharaons, en la que se continuaban narrando los infortunios de “Bule Bule” quien, harta del acoso y la violencia que vivía en México por ser gorda, había huido hasta la lejana China.

“Yuyu mata yuju” insiste en la receta tanto musical como de estigmatización del cuerpo de la protagonista iniciada por Bule Bule. Sin el menor atisbo de pudor artístico y creativo, los autores usan con ligeros cambios la misma base rítmica de aquel primer éxito para ahondar en la violencia contra el personaje.

En esta ocasión sí se especifica la razón de la gordura de la protagonista: ella come mucho. Además, se nos informa que harta de ser violentada “Bule Bule” huyó a China lo cual no le sirvió de nada pues debido a su gordura allá también fue agredida pues los habitantes de aquellos lares le gritaban el título de esta nueva canción. Desesperada por la situación de “parecer pelota”, ella se aplicó a hacer ejercicio (bailando jerk) gracias a lo cual logró adelgazar 20 kilos, logro infructuoso ya que continuó siendo agredida en virtud de que los gritos de: “Yuyu mata yuju” no cesaron. Este argumento contiene diversas expresiones de violencia simbólica sobre quienes lucían cuerpos “excedidos de peso”:

- a. la obligatoriedad de conducirse de acuerdo con determinados valores estéticos histórica y socialmente específicos

- b. el acoso puede continuar sobre una persona, aunque ella, por su propio cuidado y salud, haya abandonado el espacio donde en primera instancia se ejerció la violencia.
- c. la víctima es quien tiene la culpa de haber sido violentada (por haber dado motivos para hacerlo), luego entonces, ella y solo ella tendrá la responsabilidad de hacer todo lo necesario para amoldarse a las directrices (en este caso estéticas) que no ha respetado. Así, al individualizar la posible solución del problema se asigna a la víctima la obligación de dejar de serlo, acción que en la canción encarna en que ella decide *motu proprio* ponerse a dieta pues el problema no es social, ni radica en la instauración de una dictadura cultural signada por la imposición de determinados cánones estéticos, sino que se remite simplemente a su abundante ingesta.

Después de haber escuchado hasta la saciedad “Bule Bule” y “Yuyu Mata” aún desconocemos el nombre real de la protagonista ya que únicamente se le ha referido con sus apodos en español y en chino. Ser gorda la convirtió en nadie pues se le despojó de su nombre para asignarle tan solo dos mote. Ella dejó de ser una mujer específica para pasar a ser un simple objeto de agravios. No importa quién es, lo trascendente es la forma de su cuerpo y lo importante es gritarle e insultarla. Todo gracias a que ella no se ajusta a las nuevas normas estéticas corporales que la ideología hegemónica estaba estableciendo.

Conesebinomiosobrelamujercuyonombredesconocemos pero cuyas desventuras a nivel mundial por ser gorda hemos

atestiguado, el filón temático estaba lejos de agotarse ya que se continuaría explotando mientras la efervescencia abierta por la posibilidad de violentar a quien tuviera sobrepeso lo permitiera. Apenas unos meses después, ya sin el menor atisbo de rubor por el lenguaje utilizado, nuevamente los Rockin devils grabaron otra canción que continuaba la fórmula: “Mi gorda es fea”.

La nueva entrega era una adaptación de “Red hot”, un rocanrol grabado originalmente en 1955 por Billy “The Kid” Emerson, que había sido adaptado en 1965 al ritmo de jerk por Sam Samudio (mismo autor de “Wooly Bully” y “Juju Mata”). En su versión original es una típica canción de amor que el autor dedica a su novia quien es una porrista que participa en el grupo de animación “Red hot”. Ella, si bien carece de dinero tiene muchos otros atributos, por ejemplo, saber bailar varios ritmos y poseer mucho amor para dar. Además, es tan guapa que enloquece a quien la vea, a lo cual se suma que es obediente y tradicional pues no solo cocina pollo todos los domingos sino que nunca ha besado a algún hombre. Finalmente, se escucha que su corta estatura no importa demasiado pues ella es divertida y de conducta impecable.

En el arreglo a jerk hecho por Samudio la información sobre la mujer adquiere un tono más jocoso pues se le describe como una pícara que realiza extravagantes actividades. Se dice que es muy alta (de alrededor de 1.90 mts.), duerme en la cocina con la cabeza en la puerta, tiene insomnio todas las noches, se la pasa hablando todo el día, además de ser bastante obcecada y perezosa. Contrastando con esas características, el autor confiesa que le gusta que sea fiel, llamativa y convencida de sus opiniones. Vemos pues que la única referencia al físico del personaje es que ella es un poco más alta de

lo normal. Sin embargo, en la adaptación al español de los Rockin devils la cosa sería una vez más totalmente diferente.

Once meses después, en 1966 montados en el éxito de “Bule Bule” y “Yjujuju mama”, el grupo mexicano echó mano de la nueva canción de Samudio para volver a lanzar una melodía estelarizada por una mujer con exceso de peso: “Mi gorda es fea”.

<p style="text-align: center;">“Mi gorda es fea” Los Rockin devils 1966 Créditos de la versión en español: Emerson y N. Ocuña</p>
<p>Mi gorda es fea, pero me quiero casar Mi gorda es fea, pero me quiero casar Y toda la gente me dice que reloco estás.</p> <p>Todos me dicen ¿qué es lo que pasó? y yo les contesto: no sé qué me dio.</p> <p>Yo no sé lo que será, será su pelo o su forma de mirar.</p> <p>¡Gorda! ¡gorda!</p> <p>Yo no sé lo que será, serán sus manos o su forma de abrazar.</p> <p>Si voy a su casa me recibe su mamá Y sus hermanitos no me dejan platicar.</p>

El título ya no dejaba lugar a dudas sobre de qué versaría la anécdota narrada. En su tercera entrega con el mismo tema no era necesario que los Rockin devils utilizaran eufemismos para referirse a los cuerpos y personas a las que se descalificaría y agrediría. No había posibilidad de equivocación: ser gordo era un

atributo absolutamente negativo. En esta ocasión el narrador nos dice que no hay razones lógicas para estar enamorado de una mujer gorda, pues se intuye que poseer sobrepeso eliminaría cualquier posibilidad de parecer atractivo e interesante para alguien. De tal forma se impone que él busque en otras características (pelo, manos, formas de mirar y abrazar) de su pareja las causas de su atractivo. Además, si jugamos con la idea de que el dueño de la voz que escuchamos es el mismo que en dos canciones no se había cansado de agredir a una mujer justamente por estar gorda, es comprensible que en esta tercera melodía sus amigos le pregunten ¿qué es lo que pasó?, para la cual él no tiene respuesta: “no sé qué me dio”.

Tres éxitos, tres canciones gordofóbicas en unos cuantos meses. A mediados de la década de los sesenta del siglo XX los Rockin devils habían encontrado un filón que aprovecharon al máximo con la complacencia y complicidad de la sociedad que, lejos de ver algo extraño e inaceptable en el abuso y la violencia perpetradas contra los personajes ahí retratados, hizo suya esas razones para agredir a quienes ahora estaban fuera de los estereotipos que habían empezado a imponerse sobre las características corporales positivas de la gente. Esto, si bien fue lamentable, es muy interesante para el tema acerca de la manera en que la música constituye una más de las trincheras en las que diariamente se desarrollan las batallas culturales por la hegemonía.

Casi diez años después de aquella versión en español de “Matilda” y cuatro del trinomio recién revisado, en 1970 se empezó a escuchar una cumbia que dio una vuelta de tuerca más en la construcción del discurso discriminador contra aquellos cuerpos “innaturales”: “La suegra”.

Escrita por Elbert Moguel Díaz, quien fue el primero en grabarla junto con su grupo “Los Strwck”, “La suegra” habría de convertirse en un gran hit en la interpretación de Mike Laure, pero fue con la versión de “Los Polivoces” -dúo de cómicos que en esa época vivían sus momentos de mayor fama- con la que alcanzó altísimos niveles de popularidad. Posteriormente también fue grabada por múltiples bandas y cantantes como Chico Che, Luis Pérez Meza, Los Dinners y, más recientemente, la Banda Machos, entre otros.

La canción eligió a una de las figuras parentales más estereotipadas dentro de la cultural hegemónica para repetir sobre ella los señalamientos y descalificaciones banales, entre los cuales destaca nuevamente para efectos de este análisis, el ser gorda. Por si eso fuera poco, la letra asciende un peldaño en la escala del vituperio pues ya no se limita a hacer los señalamientos sobre el volumen corporal de la protagonista, sino que agrega una serie de características que, tomando como base los valores ideológicos dominantes en la época, la hacían a todas luces digna de burla. Así, al ser una vez más el objeto de la discriminación una mujer, encontramos que las actividades y gustos que se le asignan para ser exhibidos como características negativas refieren a acciones que tradicionalmente han sido asignadas a los hombres y, peor aún, a ciertas preferencias culturales y políticas estigmatizadas en esos años.

La anécdota es igual de simple que en las cinco canciones ya revisadas. En esta ocasión el énfasis se pone en la descripción que el narrador hace a la policía sobre las características de su madre política que se ha extraviado. Lo primero que él detalla es el sobrepeso de la mujer para lo cual recurre al trillado y vulgar uso de metáforas con referencias animalescas. De tal forma nos enteramos

de que la señora tiene cuerpo de ballena y boca de hipopótamo, referencias obvias a las majestuosas dimensiones corporales de ambos especímenes. La enunciación de dichas características se repite varias veces en los pocos minutos que dura la canción.

La suegra Autor: Elbert Moguel Díaz
Señores tengo un problema que no puedo resolver, mi suegra se me ha perdido y le llora mi mujer.
Avisé a la policía, también a los periodistas, que la busquen mar y tierra algo le puede pasar.
Y esto me contestaron: Sí le vamos a ayudar, pero nos tiene que dar, qué señas tiene su suegra para poderla encontrar.
¿Han visto el cuerpo de una ballena? ¡Si! Pues ni más ni menos, ¿y la boquita de un hipopótamo? ¡Si! Pues ni más ni menos, ¿Han visto cómo mira una loca? ¡Si! Pues ni más ni menos.
Sabe mecánica, sabe herrería, levanta pesas, le gusta el box, es comunista, es espiritista, es media bruja, y le gusta el rock.

Rebasando el señalamiento de las características físicas, la crítica a la suegra amplió el espectro de acciones disruptivas

sobre los valores ideológicos imperantes. Al error sociocultural de ser gorda ahora se sumaba que ella hacía algunas actividades alejadas de las que se debiera realizar por su condición de género: tener conocimientos de mecánica y de herrería, ejercitarse levantando pesas y haber desarrollado el gusto por el boxeo (no se aclara si lo practica o únicamente lo ve). Finalmente, también se nos advierte que la mujer extraviada realiza tres actividades a todas luces negativas para los valores morales imperantes: a) practicar el espiritismo y la brujería, b) ser aficionada al rock y, peor aún, c) ser de filiación política comunista.

Para 1970 la denostación contra los y las gordas había dado un paso un paso más. Ahora ya no se remitía a tomar como blanco el volumen de los cuerpos pues esa falta podía contar con agravantes si al personaje se le cargaban algunos de los muchos posibles factores sobre los cuales se tenía claramente definidos los valores a seguir en gustos musicales, roles de género, posiciones políticas, etc.

¿Y dónde quedaron las “Popotitos”?

Si bien es verdad que durante el período analizado la gordura se constituyó como una razón discriminatoria contra las personas que la padecieran, lo cual se vio reflejado en personajes de canciones populares sumamente exitosas, también es cierto que es posible encontrar melodías en las que la característica corporal contraria -la extrema delgadez de los protagonistas- era el centro del argumento. Fue el caso de “Popotitos” y “La larguirucha Sally”, ambas interpretadas por los Teen Tops, y “La Flaca” de los Crazy Boys. Todas covers grabados en el amanecer de la década de los

sesenta. Sin embargo, el tratamiento dado a estas últimas es muy distinto que el otorgado a las primeras.

Al revisar esas tres canciones confirmamos nuestra hipótesis de que fue la gordura la particularidad que se destacaría de forma negativa en la música de aquellos años ya que, si bien en estas últimas la delgadez de los personajes constituye el centro argumentativo, solo en una (“La flaca”) ese factor da pie a un violento desahogo contra la protagonista, aunque, a pesar del título de la canción, su flacura juega únicamente un papel secundario frente a otro tipo de factores.

En la década de los sesenta del siglo pasado surgieron varias canciones que usaron las características físicas de los personajes como ejes de sus letras. Al analizarlas se evidencian ciertas características que ayudan a construir el escenario ideológico desde el cual se ejercería violencia contra aquellos cuerpos que no se amoldaran a las nuevas normas estéticas que estaban empezando a imponerse como baluartes únicos de belleza y la salud.

En las páginas iniciales ya aclaramos que nuestro estudio no parte de una perspectiva analítica de género. Sin embargo, además del asunto de la gordofobia, quizá el aspecto más evidente del análisis fue identificar que en todas las canciones analizadas son personajes femeninos los violentados, acción ejecutada siempre a partir de una voz masculina que asumía como su derecho legítimo la posibilidad de insultarlas y agredirlas. ¿Qué nos dice esto? La respuesta es evidente, las narrativas hegemónicas son de carácter patriarcal⁵ pues son los

5 Retomo la definición de patriarcado construida por Marcela Lagarde (2014) “... es uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y se conforma por varios

hombres quienes se arrogan el derecho y la capacidad de opinar y criticar los cuerpos de las mujeres, cuestión reforzada por las industrias culturales, entre las que se cuenta la musical. Dicha narrativa, al hegemonizarse, invisibiliza su componente político, esto es, el ejercicio de dominio inherente y, al hacerlo, naturaliza tales valores haciendo que sean asumidos por la generalidad de la población sin importar su género. Ello explica que, a pesar del contenido patriarcal de las canciones aquí analizadas, ellas sean escuchadas, bailadas y cantadas tanto por mujeres como hombres sin importar su carga política e ideológica.

Con ello se confirma lo señalado por Edward Said en el sentido de que:

... la música puede ser más, y no menos, interesante si entendemos la música como una actividad que tiene lugar, por así decirlo, en un entorno cultural y social. (...) Basta pensar en la estrecha relación entre música y privilegio social; o entre música y nación; o entre música y veneración religiosa, y la idea quedará lo bastante clara. (Said, 2010, p.24.)

O entre música y patriarcado, podríamos agregar después de escuchar las canciones que han aparecido en estas páginas.

Si bien la mayoría de las canciones que usan a la gordura como motivo de crítica eligen a la mujer, los hombres no son inmunes a sufrir discriminación gordofóbica, aunque - como ya los señalamos- las formas en que se les muestra y enjuicia como

ejes de relaciones sociales y contenidos culturales. El patriarcado se caracteriza por: i) El antagonismo genérico, aunado a la opresión de las mujeres y al dominio de los hombres y de sus intereses, plasmados en relaciones y formas sociales, en concepciones del mundo, normas y lenguajes, en instituciones, y en determinadas opciones de vida para los protagonistas.”

diferente, extraño y ajeno a la norma estética imperante, son muy diferentes al caso de las mujeres. No está de más señalar que en el período analizado no encontramos ejemplos de melodías que lo ejemplifiquen.

El cambio de paradigma estético sobre los cuerpos empezó en los años sesenta del siglo pasado y la música fue un medio usado para consolidar y reforzar la idea de que todos aquellos cuerpos que salieran de la nueva norma definida por la delgadez y esbeltez habrían de ser señalados y discriminados. El mensaje se adaptó a los distintos ritmos: rocanrol, cumbia, calipso, etc., invisibilizándose y, dialécticamente, la sociedad lo hizo suyo pues además de estar presente en la música fue reforzado por los otros mecanismos ideológicos constructores de hegemonía.

Referencias bibliográficas

- Apple Music. <https://music.apple.com/id/song/im-not-angry/302158046>
- Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo XXI.
- Baricco, A. (2016). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Una reflexión sobre música culta y la modernidad*. Siruela.
- Cohn, N. (2022). AUAMBABULUBA BALAMBAMBÚ. La edad de oro del rocanrol, La Felguera.
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (2020). *Cuerpos disidentes: la discriminación contra las personas gordas*.

DISCOG <https://www.discogs.com/release/4341796-The-Everly-Brothers-Crying-In-The-Rain-Im-Not-Angry>

Flick, U. (2015) *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.

Frenk, M. (1953). Designaciones de rasgos físicos personales en el habla de la ciudad de México. *Nueva Revista de Filología Hispánica* (NRFH), 7(1/2), 134–156. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v7i1/2.304>

Gioia, T. (2021). *La música. Una historia subversiva*. Turner.

Goldman, V. (2021). *La venganza de las punks. Una historia feminista de la música de Poly Styrene a Pussy Riot*. Contraediciones.

Hammeken, L. (2018). *La república de la música. Ópera, política y sociedad en el México del siglo XIX*. Bonilla Artigas.

Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Siglo Veintiuno.

Mancuso, L., Longhi, B., y Pérez, M. (2021). Diversidad corporal, pesocentrismo y discriminación: la gordofobia como fenómeno discriminatorio. *Inclusive. La revista del INADI*, No. 4. Año II. Septiembre 2021. Buenos Aires. <https://www.argentina.gob.ar/inadi/revista-inclusive/diversidad-corporal-pesocentrismo-y-discriminacion-la-gordofobia-como#:~:text=Nos%20referimos%20entonces%20a%20la,el%20pretexto%20de%20la%20gordura.>)

Pérez, R. (2023). *Intervalos. Ambientes y música popular durante el siglo XX mexicano*. Fondo de Cultura Económica.

Piñeyro, M. (s/f). *STOP GORDOFobia y las panzas subversas*. BALADRE / ZAMBRA.

- Rodríguez, X. (2019). *Poder en clave de sol. Una notación musical de lo político*. Colofón.
- Said, E. (2004). *Cultura e imperialismo*. Anagrama.
- Said, E. (2010). *Elaboraciones musicales. Ensayos sobre música clásica*. Debate.
- Said, E. (2020). *Poder, política y cultura*. Debate.
- Stonor, F. (2001). *La CIA y la guerra fría cultural*. Debate.
- Schanton, P. (2015). Prólogo, en, Reynolds, S., *Después del Rock. Psicodelia, postpunk, electrónica y otras revoluciones inconclusas*, (9-19). Caja Negra Editora.
- Schiller, H. (1984). *Los manipuladores de cerebros*. GEDISA
- Svenonius, I. (2017). *Te están robando el alma*. Blackie Books.
- Van Dijk, T. A. (1994). Análisis Crítico del discurso. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memorial/analisi_critico_discurso.pdf
- Van Dijk, T. A. (1999). Análisis Crítico del discurso. *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, 23-36.
- Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>.
- Vigarello, G. (2012) *Las metamorfosis de la gordura. Historia de la obesidad desde la Edad Media hasta el siglo XX*, Nueva visión.

Laboratorios virtuales para el aprendizaje de genómica: su impacto cualitativo y su evaluación formativa

Virtual laboratories for learning genomics: their qualitative impact and formative evaluation

Yolanda Canónico González¹

Lizette Berenice González Martínez²

Irma María Flores Alanís³

Resumen: La genómica es una rama de la biología que analiza el material genético de un organismo, que contiene toda la información necesaria para el crecimiento, la función y la reproducción; aunque su estudio es de relevancia para la formación de estudiantes de

1 Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Correo electrónico: ycaonicog@uanl.edu.mx

2 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Correo electrónico: lizette.gonzalezmr@uanl.edu.mx

3 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Correo electrónico: irma.floresal@uanl.edu.mx

ciencia, los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje pueden verse obstruidos debido a lo abstracto y complejo de los contenidos curriculares y a los altos costos de las prácticas de laboratorio.

Debido a que la tecnología puede influir positivamente en la educación, se implementaron laboratorios virtuales como instrumentos formativos de evaluación para analizar y valorar de manera efectiva el proceso académico de los estudiantes.

Para esto se les aplicó una encuesta a los estudiantes para conocer el impacto cualitativo de su aprendizaje, tomando en cuenta la calidad de sus contenidos teóricos y el papel del docente durante la implementación de los laboratorios. Los resultados muestran que el utilizar laboratorios virtuales ayuda a fortalecer la integración, comprensión y estudio de los conceptos y temas de genómica.

Palabras clave: Laboratorios virtuales, evaluación formativa, genómica,

Abstract: Genome is a branch of biology that analyzes the genetic material of an organism, which contains all the information necessary for growth, function and reproduction; although its study is relevant for the training of science students, educational processes of teaching and learning can be obstructed due to the abstract and complex curriculum content and the high costs of laboratory practices.

Because technology can positively influence education, virtual laboratories have been implemented as evaluation training tools to effectively analyze and evaluate the academic process of students.

For this purpose, students were surveyed to know the qualitative impact of their learning, taking into account the quality of their theoretical content and the role of the teacher during the implementation of the laboratories. The results show that the use of virtual laboratories helps to strengthen the integration, understanding and study of genomics concepts and themes.

Keywords: Virtual laboratories, formative evaluation, genomics.

Introducción

La vida tal como la conocemos está especificada por la información genética contenida en el genoma, pues cada organismo en el planeta posee un único genoma que contiene toda la información genética necesaria para dar las instrucciones que permitan el desarrollo, funcionamiento y reproducción de un organismo (Brown, 2023).

La mayoría de los genomas, incluido el del ser humano, así como el de todas las demás formas de vida celular, están hechos de ácido desoxirribonucleico (ADN), particularmente el ADN, se encuentra organizado en dos largas cadenas entrelazadas entre sí y organizado en estructuras compactas llamadas cromosomas. Dentro de estas cadenas de información genómica encontramos a los genes, que por definición son una secuencia de ADN específica que va a codificar las proteínas necesarias para el mantenimiento, la estructura y la función de las células o bien proteínas que intervienen en algún metabolismo específico como, por ejemplo, en la producción de hormonas.

A partir de la secuenciación de genoma humano en 2002 (García-Sancho et al., 2022) estudiar el genoma y sus funciones se ha vuelto cada vez más popular, pues su enseñanza no se limita a estudiar genómica bajo un paradigma estructural de secuencias génicas presentes en el ADN; es indagar sobre la evolución de los organismos mediante la caracterización de los genes, pues uno de los principales objetivos es conocer acerca de los perfiles de expresión génica y proteica, es decir bajo que circunstancias un gen es expresado o delatado.

El término *Genómica per ser* es un término de moda empleado para designar una serie de enfoques que utilizan este

conocimiento obtenido del genoma, pues éste estudio ha tenido un impacto significativo en otras ramas del saber cómo lo es la medicina, agricultura, ganadería, entre otras, esto en parte debido al análisis masivo de datos obtenidos de la secuenciación de genomas de los diferentes organismos.

Por otra parte, las aplicaciones de la genómica se centran en técnicas de diagnóstico molecular para identificar enfermedades de origen genético como la anemia falciforme o el cáncer (Giacco, 2012).

A pesar de lo relevante que es el estudio de esta rama de la biología, los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje pueden llegar a ser retadores, principalmente por lo abstracto y complejo que son sus contenidos curriculares, sumado a lo costoso que pueden llegar a ser las prácticas de laboratorio.

La pandemia del COVID-19, causada por el virus SARS-Cov2, creó incertidumbre no solamente en materia de salud, sino también en la educación, debido al cierre de las instituciones educativas con la finalidad de prevenir la transmisión de la enfermedad (Radhamani et al., 2021). Ante esto, la educación tuvo que ser remota o a distancia, por lo que muchas escuelas optaron por el uso de plataformas en línea para impartir sus clases y compartir recursos con los estudiantes. Sin embargo, la educación a distancia no solamente evidenció la brecha tecnológica en la sociedad, pues no toda la población tuvo acceso a dispositivos móviles y/o a Internet (Fernández y Fernández, 2022), sino que también evidenció la falta de preparación o capacitación ante el uso de las tecnologías de la información (TIC) por parte de los docentes (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016).

La transición repentina del aprendizaje en aula al aprendizaje en línea obligó a los maestros a digitalizar todos sus contenidos, adaptar e inclusive innovar sus estrategias de enseñanza, ya que durante la pandemia el rendimiento académico de los estudiantes llegó a ser inestable por la falta de motivación y compromiso hacia la incertidumbre con la que vivían a consecuencia de la pandemia.

Bajo este escenario, el aprendizaje de la genómica, al igual que el de otras disciplinas científicas, se volvió complicado debido a la falta de laboratorios prácticos, pues parte fundamental del proceso de aprendizaje para los estudiantes de ciencias formales y/o naturales es la experimentación. Esto es debido principalmente a que mediante la exploración del método científico el educando adquiere no solo habilidades motrices y analíticas, sino además un pensamiento crítico en base a la reflexión del aprendizaje conceptual que es materializado a través del aprendizaje experimental.

Ante la imposibilidad de un laboratorio práctico de genómica, aunado a lo abrumador que son sus contenidos y a la falta de motivación por parte de los estudiantes, surge la propuesta de emplear laboratorios virtuales como estrategia de evaluación formativa para el aprendizaje de la genómica. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue conocer el impacto cualitativo en el aprendizaje de los estudiantes tras la implementación de laboratorios virtuales como instrumentos de evaluación formativa.

Laboratorios virtuales como estrategia formativa

Un laboratorio virtual (LV) se define como un espacio de trabajo digital para la colaboración y la experimentación que puede ser

empleado de manera remota o no, y que simula un laboratorio físico, lo que permite a los estudiantes realizar experimentos y aprender de una manera segura e interactiva (Castiglione et al., 2012).

El término de LV puede ser empleado de diferentes maneras y la mayoría de las veces de forma imprecisa, por un lado, tenemos las simulaciones virtuales que contienen ciertos elementos experimentales, pero son utilizadas principalmente como visualizaciones, con poca o nula interactividad entre el usuario y el entorno virtual, mientras que un LV busca representar los experimentos con la mayor fidelidad posible, mediante la adquisición de habilidades prácticas y de indagación (Borgman et al., 2008; Nedic, Machotka, y Nafalski, 2003).

Los LV pueden aplicarse en diversas ramas de las ciencias, entre los que se destacan los laboratorios de ciencias biológicas, químicas, físicas, ingeniería y control de procesos. De acuerdo con Morales Castro et al., (2015), los laboratorios virtuales son una herramienta complementaria que brinda apoyo al docente, permitiendo innovar en la enseñanza tradicional, pero es fundamental tener en cuenta que no pueden reemplazar por completo los laboratorios físicos. Entre sus ventajas, destaca la posibilidad de que los estudiantes repitan las prácticas cuando lo deseen en un plazo razonable, sin interferir con la programación de otros laboratorios. Esto contribuye a la formación de profesionales de alta calidad con habilidades adecuadas a su perfil; además, el uso de herramientas tecnológicas reduce la necesidad de contar con un equipamiento físico extenso, dando la posibilidad de trabajar en un ambiente de enseñanza e investigación protegido y seguro.

La idea general de incorporar LV en el proceso educativo de las ciencias naturales es fomentar en los estudiantes la adquisición de un pensamiento crítico necesario para realizar las prácticas en el laboratorio real, ya que tiene la oportunidad de repetir las prácticas virtuales tantas veces como el estudiante lo considere necesario. Sin embargo, no todos los LV pueden brindar esta habilidad, pues desafortunadamente los LV disponibles para las ciencias biológicas son limitados, siendo aún más escasos para asignaturas tan específicas como genómica (Reyes *et al.*, 2016).

Al elaborar las ideas constructivistas, Elliott *et al.*, (2000) afirmaron que el constructivismo es un enfoque de aprendizaje que sostiene que los individuos construyen activamente su propio conocimiento y que la realidad está determinada por las experiencias del estudiante. Svein Sjoberg define las ideas básicas del enfoque de aprendizaje constructivista, donde el conocimiento no se recibe pasivamente desde el exterior, sino que es construido activamente por el aprendiz (Sjoberg, 2007). Por lo tanto, las simulaciones virtuales pueden proporcionar un entorno de aprendizaje más complejo y realista que otras estrategias educativas. También pueden simplificar conceptos científicos complejos y hacerlos más comprensibles. Perkins *et al.*, (2005) y Sjoberg (2007) afirmaron que las simulaciones científicas también respaldan enfoques constructivistas. Finkelstein *et al.*, (2006) indicaron que, el 90% de los estudiantes estarán activamente involucrados en actividades de aprendizaje para observar, realizar experimentos y concluir los datos obtenidos; esto en simulaciones científicas como las *PhET Simulation*.

Una de las ventajas que se destaca tras el uso de entornos digitales, es el diseño de un ambiente controlado que ofrece un acompañamiento fundamental en el proceso cognitivo del estudiante, pues mediante la simulación de experimentos y prácticas de laboratorio es factible proporcionar una evaluación formativa en tiempo real.

Evaluación formativa

El enfoque formativo del aprendizaje se orienta a recopilar información que valora el avance de los aprendizajes de los estudiantes, considerando a la retroalimentación como una herramienta valiosa que permite la transformación de los saberes.

El término formativo fue introducido por Scriven (1967) para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje. Ya que en la evaluación formativa se valoran los procesos y los logros que los estudiantes adquieren en el proceso de construcción de su aprendizaje, así mismo el alumno tiene la oportunidad de saber qué criterios se están evaluando en su aprendizaje con el objetivo de fortalecerlo.

El decir que este tipo de evaluación utiliza la valoración del proceso, significa que constantemente se revalora el mismo, pues su función (entre otras) es la sistematización del proceso educativo para adecuar o ajustar las prácticas pedagógicas como lo son estrategias, técnicas, actividades, etc., con la finalidad de lograr el aprendizaje esperado. Supone, consecuentemente, la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso, de modo que en todo momento se establezca la información de la situación actual del proceso, que permita tomar decisiones de manera inmediata.

La evaluación educativa es considerada un proceso sistemático de recolección y análisis constante de revaloración, pues su función (entre otras) es adecuar o ajustar las prácticas pedagógicas como lo son estrategias, técnicas y actividades, etc., con la finalidad de lograr el aprendizaje esperado. Supone, consecuentemente, formular juicios de valor sobre objetos educativos que orienten las decisiones y apoyen su mejoría; determinando, por lo tanto, criterios que permitan orientar las acciones para contribuir a elevar la calidad de la educación (Espinoza Freire, 2022).

Bonvecchio y Maggioni (2006) establecen que la evaluación formativa consiste en ir recabando información sobre el proceso de enseñanza y que sus principales técnicas e instrumentos son la observación y el análisis de las actividades de formación (formativas) que realizan los estudiantes en el aula de clases como trabajos prácticos de rutina.

Por lo anterior, la evaluación de actividades formativas contrasta parte de la realidad del proceso educativo y mediante la revaloración de estos instrumentos se están obteniendo los objetivos del aprendizaje.

En la actualidad, la evaluación formativa se considera como una necesidad primordial para el desarrollo del logro de las competencias en los estudiantes (Fraile et al., 2019); por lo que es primordial repensar la forma en que se evalúa en entornos virtuales ya que no solo se toman en consideración los resultados numéricos (Andrade y Brookhart, 2019) sino cómo el estudiante avanza a lo largo de su aprendizaje. En consecuencia, los docentes asumen un compromiso para crecer en su praxis educativa (García R. et al., 2016).

En este contexto de entornos virtuales, resulta clave la evaluación formativa, pues gracias a ella se realiza una evaluación pertinente con la intención de aportar una mejora en el aprendizaje, y, a la vez brinda una información relevante que retroalimenta al docente y al estudiante con la finalidad que se adapte a los requerimientos del aprendizaje.

La evaluación formativa en entornos virtuales de aprendizaje

La incorporación de la tecnología a los procesos educativos, así como los nuevos escenarios donde se incorpora la educación en un entorno virtual, requiere de nuevos procesos de evaluación que permitan de manera cualitativa y cuantitativa calificar las habilidades y conocimientos que los estudiantes obtienen de manera pertinente en su proceso de aprendizaje (Coll Salvador et al., 2023; Villalaz & Medina, 2020).

El uso de la tecnología dentro del contexto educativo y la instrucción virtual fueron descritos mucho antes de la pandemia, pero fueron popularizados a raíz de esta (Dhawan, 2020). Antes del brote de COVID-19, la integración de un ambiente virtual en el aula fue esencial para la evolución educativa; un punto a considerar es cómo se da la interacción de maestros y alumnos en un panorama mediado por tecnología (Joshi *et al*; 2020). Sin embargo, siguen existiendo desafíos en los entornos virtuales, como lo es el brindar experiencias de aprendizaje significativo y lograr la integración de los conocimientos adquiridos para la resolución de problemas en el mundo real (Singh, 2016).

Según Dorrego (2016), los entornos virtuales requieren del uso de instrumentos de evaluación adecuados para recopilar

información sobre el aprendizaje de los estudiantes, no solo para proporcionarles un acompañamiento formativo continuo ligado a un proceso de retroalimentación, sino además para que el docente pueda reflexionar sobre sus métodos de enseñanza.

Ante los innovadores escenarios virtuales en la educación, se ha vuelto cada vez más fundamental la alfabetización digital en los docentes, pues emplear de manera eficaz los recursos tecnológicos y digitales, incluidas las clases virtuales gratuitas, mejorará el proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando así un aprendizaje significativo (Gutiérrez Porlon, 2014)

Por otra parte, algunas de las problemáticas educativas que se desencadenaron durante la pandemia, fueron la falta de interacción física con los docentes que ocasionó el abandono del sistema educativo y/o la desconexión temporal en la clase virtual. En este contexto, la evaluación se convirtió en un elemento crucial, pues solo de esta manera se pudo reflexionar sobre el proceso de aprendizaje estudiantil (Deroncele *et al.*, 2020).

Sin embargo, durante este periodo, donde fue de carácter obligatorio la educación no presencial y virtual, el proceso de evaluación se volvió desafiante, pues implicó un gran compromiso por parte del maestro, ya que se vio en la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que le brindaran información real sobre el aprendizaje de los estudiantes y lo suficientemente motivadoras para su realización (Moreno, 2016; Medina & Deroncele, 2019b).

Por lo tanto, la evaluación formativa durante la educación virtual es esencial para maestros y educandos; en los últimos, la evaluación se vuelve un guía motivacional que mediante la comprensión de su proceso cognitivo traza el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje.

Metodología

Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa con alcance descriptivo ya que se recolectaron e interpretaron los datos obtenidos a través de encuestas realizadas a los estudiantes.

Para Denzin y Lincon (2011) la metodología cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo y consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman. Así mismo, se busca describir el fenómeno estudiado y sus componentes para comprender las experiencias de los estudiantes con relación a la experiencia generada, y para describir cómo fue la experiencia del uso de los laboratorios virtuales y su evaluación.

Población y muestra

Esta investigación se centró en los estudiantes que llevaron la materia de Genómica funcional, unidad de aprendizaje que se imparte en la Licenciatura de Biotecnología Genómica de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León durante el semestre agosto-diciembre 2021 donde se trabajó con una población estudiantil de 99 estudiantes de entre 19 y 23 años de edad distribuidos en 3 grupos no homogéneos. Es importante señalar que en este semestre (agosto-diciembre 2021) las clases eran sesiones virtuales, impartidas en la modalidad en línea a consecuencia de la pandemia de COVID-19; así mismo este estudio se extendió hasta el semestre enero-junio 2022, en el cual los estudiantes regresaron a las aulas físicas por disposición del gobierno y de la secretaria de salud en Nuevo León, México.

Durante este período de 6 meses se trabajó con una población estudiantil de 102 estudiantes distribuidos de igual manera en 3 grupos no homogéneos.

Dimensión de la categoría	Preguntas
Calidad del contenido teórico	P1. Utilizar los laboratorios virtuales me ayuda a integrar mejor los conceptos. P2. Utilizar Laboratorios virtuales mejora la comprensión de los temas vistos en clase. P3. Utilizar Laboratorios virtuales facilita el estudio de los temas vistos en clase. P4. Utilizar laboratorios virtuales me motiva a tener una mayor participación en mis estudios.
Rol del docente durante la evaluación formativa	P5 Mi profesor estuvo comprometido con la implementación de los laboratorios virtuales. P6. Mi profesor dio retroalimentación tras la aplicación de los laboratorios virtuales.

Se trabajó con ambos semestres para poder comparar su implementación en ambos escenarios y conocer su impacto cualitativo en el aprendizaje de los estudiantes tras el uso de los entornos virtuales como instrumentos de evaluación formativa; para lograr esto se recolectaron tres encuestas realizadas en tres diferentes etapas: etapa 1 (E1), etapa 2 (E2) y etapa 3 (E3) de ambos semestres. La encuesta incluyó las siguientes preguntas

(Tabla 1), donde los participantes respondieron entre las opciones: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, desacuerdo y totalmente en desacuerdo, siguiendo así la escala de Likert.

Tabla 1. Análisis de la encuesta realizada a estudiantes. Las preguntas abordadas a los participantes se dividieron en dos categorías: la primera describe la calidad de los contenidos y su relación a la comprensión conceptual, mientras que la segunda parte muestra el papel del docente durante la implementación de los laboratorios.

Resultados y discusión

La tecnología puede tener un impacto favorable en la retroalimentación y evaluación, por lo que el empleo de los LV buscó ofrecer a los docentes de genómica herramientas y recursos para analizar y evaluar de manera eficiente el proceso académico de los estudiantes, por su parte los estudiantes al trabajar con los LV y recibir esta retroalimentación pudieron ser conscientes de su propio aprendizaje, como se muestran en las siguientes gráficas.



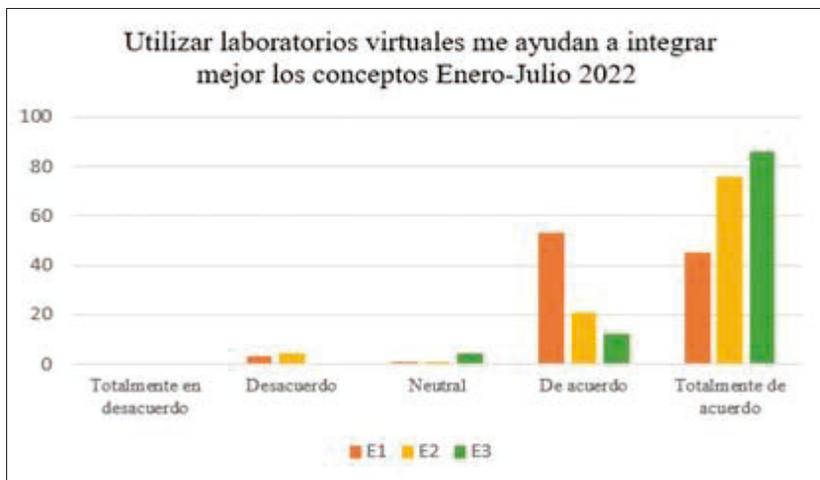


Figura 1. Resultados obtenidos durante los dos semestres estudiados de la pregunta: Utilizar los laboratorios virtuales me ayuda a integrar mejor los conceptos y la comparación entre los semestres.

El análisis de algunos temas y conceptos propios de la genómica tales como la expresión y/o silenciamiento génico así como síntesis de proteínas pueden ser considerados abstractos para los estudiantes, razón por la que se implementaron laboratorios virtuales que ayudaran a integrar los conceptos para así facilitar la comprensión de los mismos, en la figura 1 se muestran las gráficas obtenidas de los semestres agosto-diciembre 2021 y enero-julio 2022 en donde la mayoría de los estudiantes de ambos semestres señalaron que el utilizar los laboratorios virtuales les ayudaron a integrar mejor los conceptos de la clase. Udín *et al.*, (2020) menciona que el uso de los laboratorios virtuales en el aprendizaje de la biología, especialmente en la educación superior, necesita ser revisado debido a las características de sus contenidos, así como función y eficiencia para evaluar.

El aprendizaje conceptual implica la comprensión profunda de conceptos y principios fundamentales necesarios para cualquier materia y/o disciplina determinada. Al incorporar un análisis más profundo durante las actividades formativas, se promueve un entendimiento sólido de los temas, contribuyendo por lo tanto a la construcción de un conocimiento significativo que pueda ser aplicado en diferentes contextos de la disciplina.

Por su parte, Aydın *et al.*, (2016) mencionan que la importancia del conocimiento en la era tecnológica en la que vivimos está aumentando y, en consecuencia, la comprensión del concepto de “conocimiento” y “ciencia” está cambiando, pues el aprendizaje debe ir hacia la construcción de la información antigua y nueva en la mente de los estudiantes, dando sentido a los conceptos y operaciones pertinentes, para lograr la creación de conexiones.

Achuthan *et al.*, (2017) reflexionó acerca de la educación que ocurre dentro del laboratorio tradicional de ciencias, percibiendo que a menudo ocurren limitaciones por los recursos que pueden comprometer los objetivos de aprendizaje, por lo que en ocasiones la evaluación del aprendizaje conceptual puede verse afectada, ante esta situación se analizó el empleo de laboratorios virtuales antes de la realización de laboratorios convencionales, lo que mejora significativamente el aprendizaje conceptual a diferencia de aquellos laboratorios que no tenían un entorno.

En nuestro caso, debido a la naturaleza de la asignatura de genómica no se lleva un laboratorio tradicional por los altos costos de sus materiales, sin embargo, emplear los LV como una actividad didáctica como lo fue el caso del semestre enero-julio 2022, nos ayudó a la integración de los conceptos y a darle una

cara a la teoría mejorando la comprensión de los temas (figura 2), que fueron facilitados por el uso de LV.

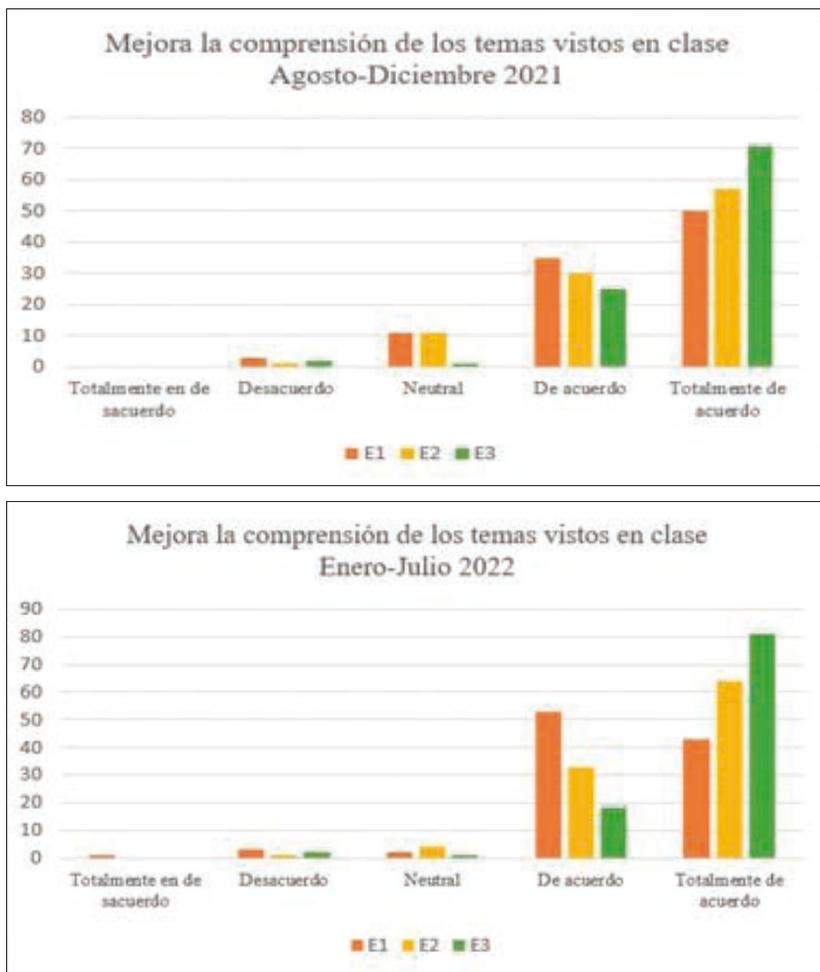


Figura 2. Resultados obtenidos durante los dos semestres estudiados de la pregunta: Utilizar laboratorios virtuales mejora la comprensión de los temas vistos en clase.

La integración de los conceptos y por consiguiente la comprensión de los temas mejoraron bajo la perspectiva estudiantil durante el estudio, tal como se observa en las gráficas.

Ya que los resultados muestran que durante el semestre agosto-diciembre del 2021 en el cual se seguía con clases en línea debido a la pandemia la mayoría de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo que el utilizar los LV mejoraba la comprensión de los temas vistos en clase mientras que en el siguiente semestre durante la primera etapa el 40% de los encuestados estuvo de acuerdo con esta pregunta la cual durante la segunda etapa de la implementación de los mismos LV, estuvieron totalmente de acuerdo.

Esto indica que el uso de los LV mejora la comprensión de los temas, facilitando así la absorción de conceptos de genómica. Para cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos y fortalecer los LV como actividad formativa, es relevante revisar los contenidos del mismo, así como sus plataformas y/o recursos disponibles.

El tipo de contenido que se puede incluir en los LV puede variar desde videos, simulaciones interactivas hasta experimentos virtuales, sin embargo, nosotros nos limitamos solamente a implementar los contenidos disponibles en la red previamente analizados para que se alinearan a nuestro plan de estudios y por ende a nuestros objetivos de aprendizaje.

Para valorar esto, nos enfocamos en la integración del aprendizaje conceptual, incluyéndose preguntas en las encuestas para conocer si los recursos de aprendizaje virtual resultaban útiles en la adquisición y comprensión de los conceptos necesarios para el perfil de egreso de los estudiantes.

Esta pregunta nos proporciona información sobre cómo la mayoría de los estudiantes está de acuerdo con el impacto de los LV sobre la comprensión de temas y conceptos propios de la materia, facilitando sus estudios (figura 3).

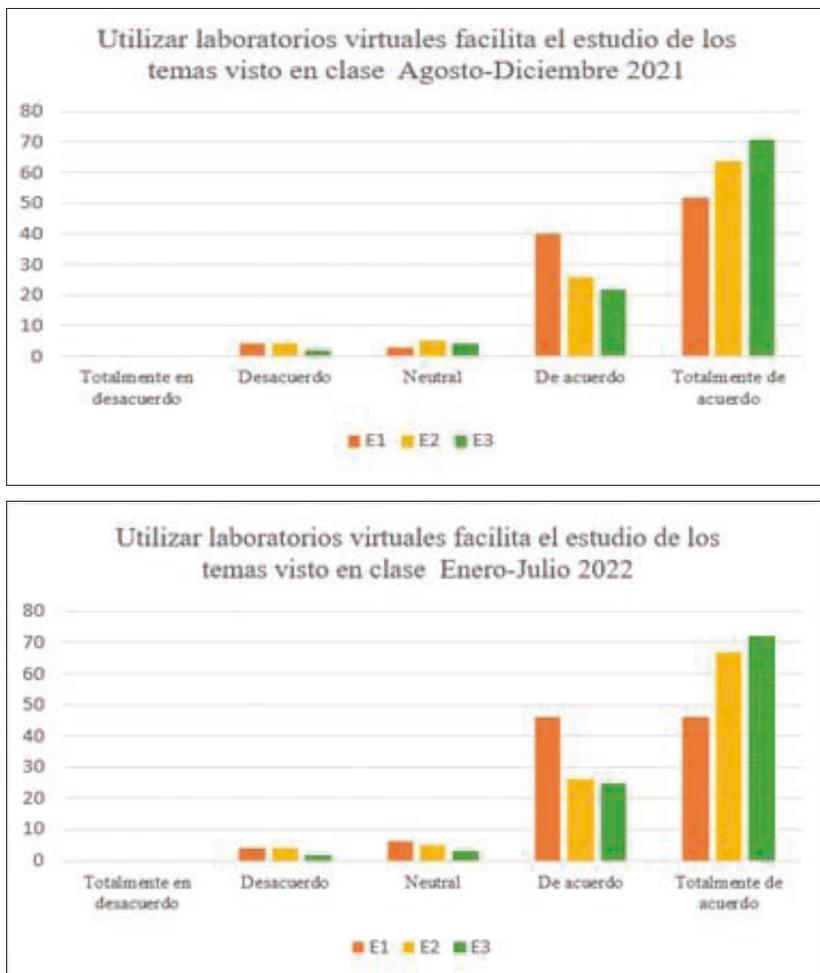


Figura 3. Resultados obtenidos durante los dos semestres estudiados de la pregunta: Utilizar laboratorios virtuales facilita el estudio de los temas vistos en clase.

Díaz Barriga (2002) menciona que la importancia del conocimiento conceptual es la construcción a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales deben abstraer su significado esencial y no el literal, identificando así las características definitorias. Pues el aprendizaje conceptual

ocurre tras una asimilación sobre el significado de la información nueva, comprendiéndose lo que se está aprendiendo, de tal manera observamos que los estudiantes están materializando estos conceptos mediante la explicación, experimentación y asimilación del uso de los LV.

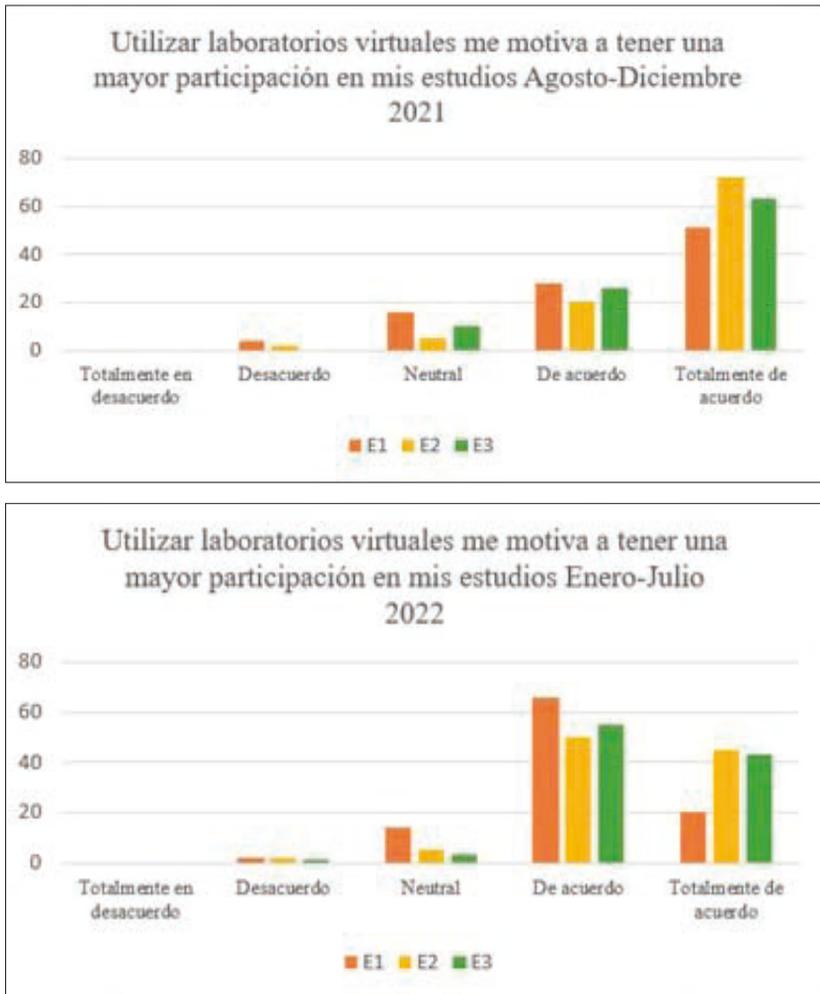


Figura 4. Resultados obtenidos durante los dos semestres estudiados de la pregunta: Utilizar laboratorios virtuales me motiva a tener una mayor participación en mis estudios.

Una de las estrategias por las que los docentes optaron al utilizar los LV durante la pandemia, era incorporarlos después de haber visto el tema y repetirlos como actividades de repaso previas a las evaluaciones sumativas, esto con el objetivo de usarlos como método de estudio que ayudara a sus alumnos a estar preparados frente a los exámenes. Esto, como se puede observar en las gráficas, facilitó no solo la comprensión, como vimos anteriormente, sino el estudio de los temas.

Quitian Cruz (2021) plantea que los laboratorios virtuales sirven de complemento didáctico, que el estudiante puede utilizar de manera indiscriminada para la construcción de su conocimiento. El trabajar con LV da la oportunidad a los alumnos de hacerlo a su propio ritmo y las veces que sea necesario, lo que puede ayudar a obtener una perspectiva más amplia del concepto y consolidar su aprendizaje.

Los efectos motivacionales de los laboratorios virtuales rara vez han sido objeto de investigación. Sin embargo, Bonde *et al.* (2014) incluyeron este aspecto en un estudio de laboratorios virtuales y afirmaron efectos motivacionales positivos.

Para Martínez & Meleán (2012), el concepto adquiere sentido para el estudiante en la medida que esté interesado en su aprendizaje, es decir, se sienta y se mantenga motivado. En varias investigaciones realizadas en este nivel educativo se señala que los estudiantes no sólo presentan numerosas carencias motivacionales y estratégicas al llegar a la universidad (Hernández, 2005; Roces *et al.*, 1995), sino que continúan arrastrando estas deficiencias a lo largo de toda la carrera.

El hecho de que los estudiantes se creen eficaces y con control de su aprendizaje es positivo durante el proceso, ya que

entonces es más probable que pongan en acción las estrategias adecuadas para conseguir los resultados deseados (García y Pintrich, 2023).

La autoeficacia está relacionada con el componente de la expectativa de la Teoría de la Expectativa-Valor. La autoeficacia es la percepción de una persona de su propia capacidad para realizar una tarea (Doménech-Betoret *et al.*, 2017; Bandura 1993). La autoeficacia también se correlaciona positivamente con la motivación para participar en actividades de aprendizaje.

Razón por la que al menos durante la pandemia arriba del 45% en la etapa 1 y arriba del 60% de los estudiantes en la etapa 2 y 3 dijeron que el utilizar laboratorios virtuales les motiva a tener una mayor participación en mis estudios, y aunque podemos inferir que esto se debe a la interactividad de algunas de las actividades, gran parte de esta motivación es debido al acompañamiento por parte del docente.

El papel del maestro es crítico y fundamental durante la realización de actividades formativas, pues el docente actúa como un facilitador del aprendizaje, guiando a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades.

Henríquez-Coronel *et al.*, (2022). Menciona que el rol de los docentes universitarios va más allá de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador o mediador y que su papel se ve potencializado al trabajar en entornos virtuales de aprendizaje significativos, ya que estos son capaces de generar diferentes tipos de conocimiento, habilidades y destrezas orientadas a optimizar el uso y aplicación del conocimiento y la información necesaria para una efectiva integración y adaptación a un mundo global. Sin embargo, para poder implementar entornos

virtuales, el docente debe de ser capacitado para desarrollar, implementar y evaluar el diseño instruccional de un curso con modalidad en línea o combinada (Relpe, 2011).

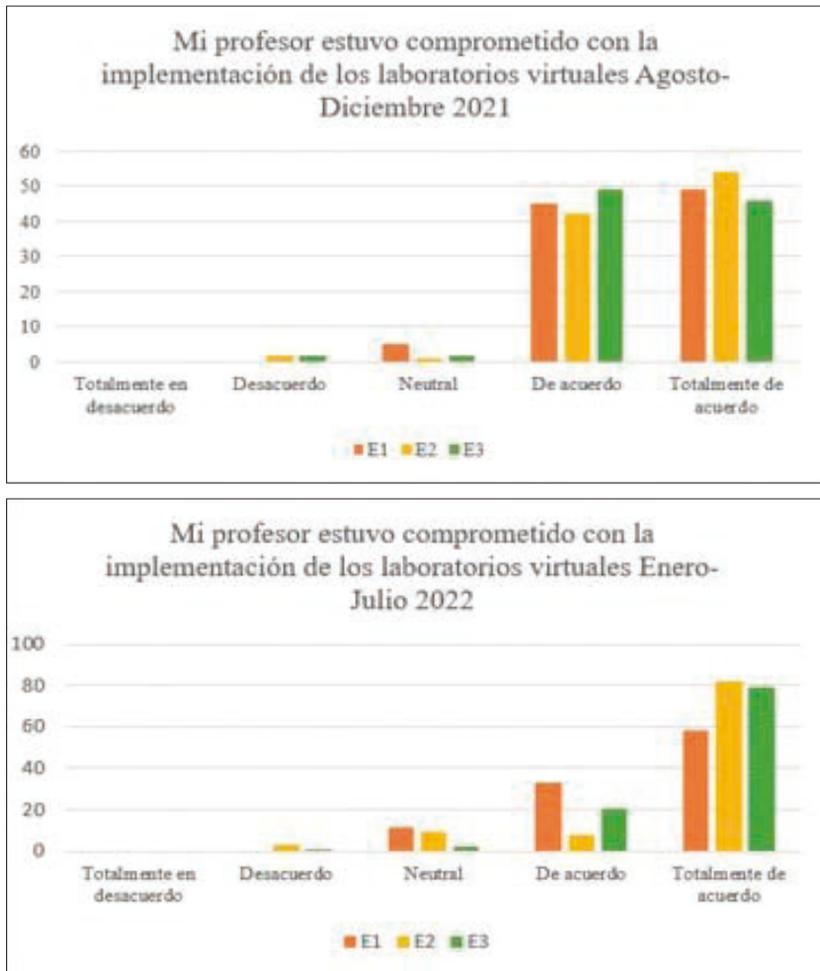


Figura 5. Resultados obtenidos durante los dos semestres estudiados de la pregunta: Mi profesor estuvo comprometido con la implementación de los laboratorios virtuales.

En la figura 5 se muestra la percepción estudiantil ante la pregunta “Mi profesor estuvo comprometido con la

implementación de los laboratorios virtuales” en la cual podemos observar que durante la pandemia los estudiantes mostraron sentirse acompañados en el proceso, misma opinión que se presentó en un semestre posterior, aunque con la diferencia de una percepción neutral, sobre todo en la etapa I.

En un estudio acerca de la motivación y el estrés generados durante la pandemia realizado por Salinas Padilla *et al.*, (2022) se menciona que la motivación en el proceso de aprendizaje es esencial para un buen desempeño y la situación emocional del estudiante, cuyo rol del docente establecido como facilitador del proceso es un elemento determinante en las emociones que se gestan en el estudiante, y que llegan a ser consecuentes con su permanencia o deserción escolar.

En este sentido, el maestro desempeña un papel fundamental en la motivación y el compromiso de los estudiantes, sobre todo al diseñar y fomentar actividades formativas interesantes y relevantes, ya que el maestro puede despertar el interés de los estudiantes y fomentar su participación en su proceso de aprendizaje.

La evaluación, por su parte, en un entorno virtual debe realizarse orientándose al desarrollo de un pensamiento crítico y resolución de problemas; por lo que deberá realizarse en fusión de los métodos utilizados en el aula virtual, siguiendo las siguientes directrices: Diagnóstico de situación, evaluación del proceso, retroalimentación y valoración final (Henríquez-Coronel *et al.*, 2022).

Esto último es esencial ya que, mediante la retroalimentación constructiva y la evaluación periódica, el maestro puede identificar las áreas en las que los estudiantes necesitan mejorar.

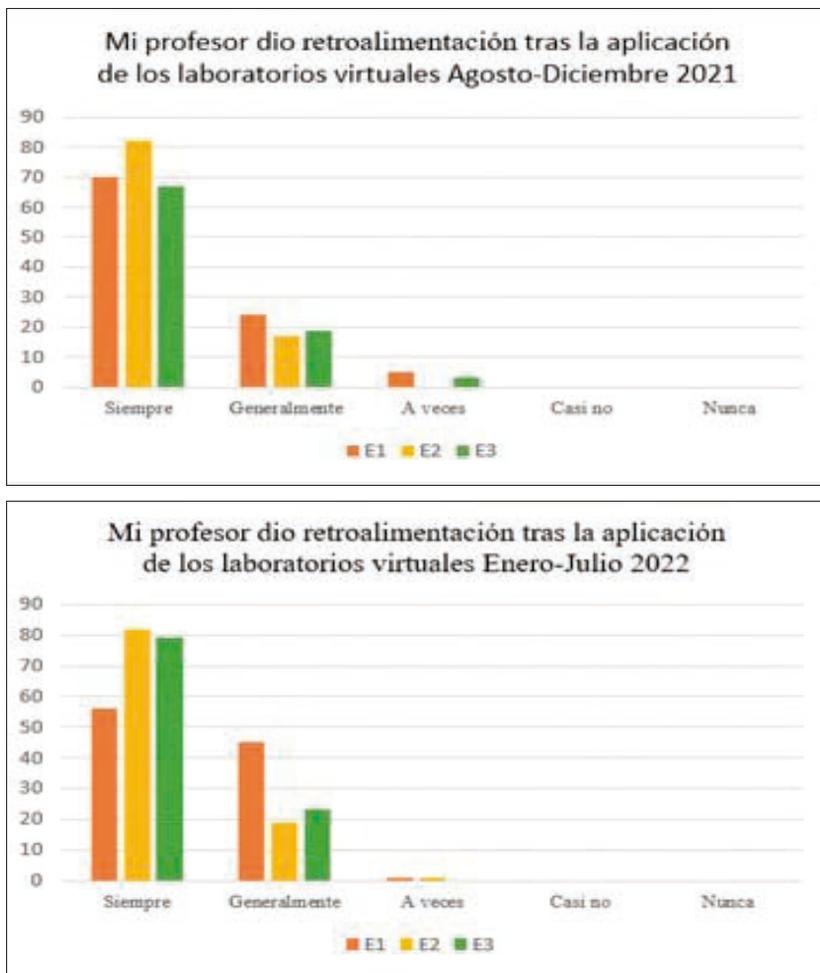


Figura 6. Resultados obtenidos durante los dos semestres estudiados de la pregunta: Mi profesor estuvo comprometido con la implementación de los laboratorios virtuales.

En la figura 6 se observa la opinión sobre la retroalimentación dada por los docentes en ambos semestres. Siendo la retroalimentación esencial en cualquier proceso educativo, así como en cualquier entorno, específicamente en un LV es especialmente importante ya que esto le da a los estudiantes la oportunidad

de recibir comentarios para identificar sus errores y mejorar la comprensión de los conceptos; pues al poder reflexionar sobre lo que hicieron bien y mal, podría ayudar a desarrollar habilidades críticas de pensamiento y resolución de problemas al entender a profundidad la naturaleza del proceso experimental.

Conclusión

En el presente trabajo se analizó el impacto cualitativo tras la implementación de laboratorios virtuales como estrategia formativa de evaluación para el aprendizaje de la genómica, los cuales son una estrategia didáctica que busca mejorar el aprendizaje conceptual de los estudiantes.

En la encuesta aplicada se detectó que los estudiantes consideran a los laboratorios virtuales como actividades formativas que les ayudan a la integración, comprensión y estudios de los conceptos y temas propios de la genómica, además de motivarlos para tener una mejor participación en sus estudios, esto en un contexto académico tanto virtual como presencial, pues el incorporar entornos virtuales en la educación ha impulsado nuevas estrategias de enseñanza que buscan fortalecer el aprendizaje.

Los laboratorios virtuales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de experimentar y aplicar sus conocimientos teóricos, simulando un laboratorio tradicional de genómica. Esta experiencia práctica virtual permite a los alumnos consolidar su comprensión conceptual al enfrentarse a desafíos y problemas reales de la disciplina.

La implementación de laboratorios virtuales para el aprendizaje de la genómica se ha revelado como una herramienta

didáctica de gran valor que busca fortalecer la comprensión conceptual en esta disciplina. Sin embargo, es importante destacar que el éxito de estos entornos virtuales en nuestra investigación no se debe únicamente a la tecnología en sí, sino que gran parte del mérito recae en la labor del cuerpo docente. En este sentido, el proceso de evaluación formativa adquiere un papel fundamental, ya que se lleva a cabo con el acompañamiento y la retroalimentación proporcionada por los profesores.

Referencias

- Achuthan, K., Francis, S. P., & Diwakar, S. (2017). Augmented reflective learning and knowledge retention perceived among students in classrooms involving virtual laboratories. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2825-2855.
- Andrade, H. & Brookhart, S. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Aydın, S., Ural Keleş, P., Haşiloğlu, M. A., & Aydın, L. (2016, February 1). Academicians' Views on Conceptual and Procedural Learning in Science Education. *Participatory Educational Research*, *spi6*(2), 121-129. <https://doi.org/10.17275/per.16.spi.2.13>
- Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educ. Psychol.* 28, 117-148. 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bonde, M. T., Makransky, G., Wandall, J., Larsen, M. V., Morsing, M., Jarmer, H., & Sommer, M. O. (2014). Improving

biotech education through gamified laboratory simulations. *Nature biotechnology*, 32(7), 694-697.

Borgman, C. L., Abelson, H., Dirks, L., Johnson, R., Koedinger, K., & Linn, M. C. (2008). Fostering learning in the networked world: The cyberlearning opportunity and challenge. <https://escholarship.org/uc/item/32t8b4bt>

Borsboom D., Mellenbergh G. J., van Heerden J. (2004). The concept of validity. *Psychol. Rev.* 111 1061-1071. 10.1037/0033-295X.111.4.1061

Brown, T. A. (2023). Genomes 5.

Castiglione, A., Cattaneo, G., Catuogno, L., Cerrelli, E., Di Giampaolo, C., Marino, F., & Rotondo, R. (2012, September). Virtual Lab: a concrete experience in building multi-purpose virtualized labs for Computer Science Education. In *SoftCOM 2012, 20th International Conference on Software, Telecommunications and Computer Networks* (pp. 1-5). IEEE.

Castro, C. M. (2015). Laboratorios virtuales como alternativa para el desarrollo de competencias profesionales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4).

Deroncele, A., Medina, P., y Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104.

Del Giacco, L., & Cattaneo, C. (2011, October 21). Introduction to Genomics. *Methods in Molecular Biology*, 79-88. https://doi.org/10.1007/978-1-60327-216-2_6

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (C. Pavón, Trad., Vol. 1, págs. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dhawan, S. (2020, June 20). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017, July 18). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Dorrego, E. (2016, July 15). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 50. <https://doi.org/10.6018/red/50/12>
- Elliott, S. N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning* (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill College
- Espinoza Freire, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*, 18(85), 120-127.
- Finkelstein, N., Adams, W., Keller, C., Perkins, K., & Wieman, C. (2006). High-tech tools for teaching physics: The physics education technology project. *Merlot journal of online learning and teaching*, 2(3), 110-121.

- Fraile, J., Sánchez, J., Alarcón, R., & Ruiz, P. (2019). Documentos compartidos para la evaluación formativa en trabajos en grupo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1). <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.11995>
- Fernández, M. L. A., & Fernández, M. C. A. (2022). Brecha digital de género en el contexto de la pandemia del COVID-19. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 17(49).
- García, J., Farfán, J., Fuertes, L., Montellanos, A. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia Formative assessment: a challenge for teachers in distance education. Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua, Perú. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3902197004/html/index.html>
- García, T., & Pintrich, P. R. (2023). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 127-153). Routledge.
- García-Sancho, M., Leng, R., Viry, G., Wong, M., Vermeulen, N., & Lowe, J. (2022). The Human Genome Project as a singular episode in the history of genomics. *Historical Studies in the Natural Sciences*, 52(3), 320-360.
- Gutiérrez Porlán, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit Revista De Medios Y Educación*, 51-65. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.04>
- Hernández, A. P. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2), 1-13.

Henríquez-Coronel, M. A., Castillo-Quintero, H. P., Samada-Grasst, Y., & Vera-García, L. A. (2022). Rol del Docente en el entorno virtual de las carreras en línea de la UTM. *Santiago*, (157), 302.

Joshi A, Vinay M, Bhaskar P. Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education*. 2020 [doi: 10.1108/ITSE-06-2020-0087](https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2020-0087).

Martínez, R., Arrieta, X., & Meleán, R. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Omnia*, 18(3), 35-48.

Medina, P., y Deroncele, A. (2019b). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. Recuperado de <http://www.maestroysociedad.uo.edu.cu>

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula (Primera ed). México. Recuperado de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje.pdf

Nedic, Z., Machotka, J., & Nafalski, A. (2003). Remote laboratories versus virtual and real laboratories. Paper presented at the 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boulder, CO

Perkins, K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, N., Reid, S., Wieman, C., & LeMaster, R. (2005, December 22). PhET: Interactive Simulations for Teaching and Learning Physics. *The Physics Teacher*, 44(1), 18–23. <https://doi.org/10.1119/1.2150754>

- Quitian Cruz, H. S. (2021). Laboratorios Virtuales: una estrategia didáctica para la enseñanza de la microbiología en Educación Básica.
- Radhamani, R., Kumar, D., Nizar, N., Achuthan, K., Nair, B., & Diwakar, S. (2021, June 9). What virtual laboratory usage tells us about laboratory skill education pre- and post-COVID-19: Focus on usage, behavior, intention and adoption. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7477–7495. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10583-3>
- RELPE. (2011). E-learning: buenas prácticas en la Red Latinoamericana de Portales Educativos. Serie Seminarios, a cargo de la Secretaría Ejecutiva de la Red Latinoamericana de Portales Educativos. <http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2011/05/Elearning.pdf>
- Reyes Lazalde, A., Reyes Monreal, M., & Pérez Bonilla, M. E. (2016). Experimentación virtual con el simulador dosis-respuesta como herramienta docente en biología. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 8(2), 22-37.
- Roces, C., Tourón, J., & González-Torres, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios.
- Salinas Padilla, H. A., Díaz Perera, J. J., Alvarez Amezcua, C. D., & Fernández, M. S. (2022, January 13). *Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje*. | *Revista Boletín Redipe*. Hábitos De Estudio, Motivación Y Estrés Estudiantil En Ambientes Virtuales De Aprendizaje. | *Revista Boletín Redipe*. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1650>
- Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation", en R. Stake (Ed.). *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, núm.1, Chicago: McNally

- Singh, G. (2016). Challenges for Teachers in the Era of E-learning in India. *Scholedge International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies* ISSN 2394-336X, 3(2). 10.19085/journal.sijmas030201
- Sjoberg, S. (2007). Constructivism and Learning. In E. Baker, B. McGaw and P. Peterson, (eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd edition.). Oxford, Elsevier.
- Udin, W. N., Ramli, M., & M. (2020, April 1). *Virtual laboratory for enhancing students' understanding on abstract biology concepts and laboratory skills: a systematic review - IOPscience*. Virtual Laboratory for Enhancing Students' Understanding on Abstract Biology Concepts and Laboratory Skills: A Systematic Review - IOPscience. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/4/042025>
- Villalaz, E. S., & Medina, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro y Sociedad*, 17(1), 121-136. <http://www.maestrosociedad.uo.edu.cu>
- Viñals Blanco., A. y Cuenca Amigo., J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86 (30.2), 103-114.

Prácticas profesionales y su importancia en la formación universitaria: Caso de estudiantes de la licenciatura en educación

Professional practices and their importance in university education: Case of students of education

Iris Yadhira Cruz Jaime¹

José Luis Cisneros Arellano²

Angélica Vences Esparza³

Resumen: El presente estudio se centra en describir la importancia de las prácticas profesionales durante la formación universitaria como espacio para avanzar en las experiencias de la disciplina y consolidar competencias para el desempeño profesional. Para la investigación participaron estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Esta investigación es de corte cualitativo de tipo descriptivo, explicativo y como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista

1 Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, Nuevo León. México. iris.cruzj@uanl.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza , Nuevo León, México. jose.cisnerosarl@uanl.edu.mx

3 Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza , Nuevo León, México. angelica.vencesesp@uanl.edu.mx

semiestructurada. Los resultados muestran que las y los estudiantes consideran y son conscientes del impacto positivo de haber realizado prácticas profesionales durante su formación universitaria ya que éstas, los llevan a una reflexión sobre la acción como futuros profesionistas en las áreas de educación y aseguran fortalecer y/o desarrollar las competencias que les facilitará su incorporación al ámbito laboral.

Palabras clave: prácticas profesionales, formación universitaria, competencias, desempeño profesional y ámbito laboral.

Abstract: The present study focuses on describing the importance of professional practices during university training as a space to advance the experiences of the discipline and consolidate competencies for professional performance. Students from of Education of the Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León participated in the research. This research is qualitative, descriptive and explanatory, and the group interview was used as a data collection technique. The results show that the students consider and are aware of the positive impact of having carried out professional internships during their university training since they are there, leading them to reflect on action as future professionals in the areas of education and ensure strengthening and/or develop the skills that will facilitate their incorporation into the workplace.

Keywords: professional practices, university training, skills, professional performance and work environment.

Introducción

La finalidad de las prácticas profesionales es conectar la teoría y la acción con la realidad, tanto social como laboral, y permitir al estudiantado identificar y descubrir los requerimientos laborales actuales en los distintos sectores profesionales a los que pueden optar, mientras cursan la licenciatura en la universidad. Las prácticas profesionales se pueden considerar como actividades formativas, académicas y profesionales que ayudan a la creación de vínculos con diferentes instituciones, organizaciones o empresas. Vivir la experiencia de las prácticas profesionales durante el estudio de la carrera universitaria brinda beneficios al estudiantado, uno de estos beneficios es en el proceso continuo con su aprendizaje y que les ayuda en el fortalecimiento o desarrollo de habilidades que son parte de las competencias para un área disciplinar. Con lo anterior se puede considerar que las prácticas profesionales son un complemento durante su formación.

En el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2022) se plantea que las prácticas profesionales son reconocidas por la institución como parte importante de la formación profesional, ya que representan un acercamiento del estudiante al ámbito laboral y permiten el perfeccionamiento de competencias generales y específicas propias de la disciplina.

Por su parte, De La Vega y Arakaki (2011), establecen que, las prácticas profesionales desempeñan un papel crucial en la preparación de los estudiantes de educación superior, ya que salvan la distancia entre el aprendizaje en el aula, la experiencia en el mundo real y la incorporación al mundo laboral. Lo cual

da a entender que dan un acercamiento al próximo desempeño profesional que tendrán los estudiantes al momento de egresar.

Por otra parte, Hevia (2009), asume que identificando a las prácticas profesionales como espacios en los cuales se promueven la síntesis y reorganización de todos los conocimientos teóricos que posee el alumno, haciéndolos realmente significativos porque los enfrenta con el hacer propio y el de otros; esta reflexión propiciada desde penetración en contextos profesionales reales, supone una oportunidad para que los estudiantes interactúen como profesionales y sean capaces de saber hacer. Con lo anterior se considera que las prácticas profesionales, con las funciones que se desempeñan en ellas y la reflexión que se hace sobre la acción, difieren sustancialmente de otros contextos en donde también se realizan, otros tipos de prácticas; de ahí la importancia del contexto en el que se realizan las actividades de las prácticas profesionales y se produce el aprendizaje.

Es por lo anterior que en esta investigación se describe las impresiones valorativas de las y los estudiantes de la licenciatura en educación sobre la importancia de las prácticas profesionales durante la formación universitaria, y como un espacio para construir las experiencias de la disciplina, consolidando con ellos las competencias para su desempeño profesional.

Este documento está compuesto por varias secciones metodológicas como los antecedentes, el objeto de estudio, el marco teórico, los resultados previos y conclusiones preliminares; todo esto con la finalidad de analizar el valor y la importancia que las y los estudiantes les dan a las prácticas profesionales realizadas durante su formación y el beneficio que han obtenido para su próximo desempeño como profesionistas.

I. Antecedentes

1.1 Las prácticas profesionales en el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

Para contextualizar la forma en que se ejecutan y llevan a cabo durante los estudios de licenciatura las prácticas profesionales, es importante considerar la estructura en el modelo educativo, para ello tómesese nota de la siguiente declaración.

En el Modelo Educativo se delinearán las formas de trabajo -ejes rectores- que deben ser incorporadas a la tarea educativa cotidiana, para facilitar la comprensión y definir el alcance de los compromisos de los diversos actores en la Institución. Es en el Modelo Académico donde se establecen los mecanismos para orientar la planeación, operación y evaluación del Modelo Educativo, lo que hace necesario que desde el diseño curricular se incorporen las estrategias, las acciones y los contenidos que permitan cumplir con lo que plantea dicho modelo. (UANL, 2022, p. 10)

A partir de aquí, la Universidad Autónoma de Nuevo León (2022) establece tres ejes rectores en el modelo educativo: el eje estructurador, el eje operativo y el eje transversal. El eje estructurador indica que la educación se centra en el aprendizaje y las competencias; este constituye, por tanto, el primer aspecto de relevancia que deberá plantearse a continuación.

La educación basada en competencias es definida por la UANL (2022) como una educación integral que incluye áreas cognitivas, afectivas y motoras que se desarrollan en el estudiante, conocimientos, habilidades y valores que exigen su aplicación en contextos reales y más próximos a su práctica profesional. Para ello se cuenta con el servicio social y prácticas profesionales

como mecanismo académico de apoyo e impulso. En este sentido, la estructura curricular del modelo académico de la UANL para programas de licenciatura está compuesto por:

Dos ciclos y por áreas curriculares, entre las que destacan, para el primer ciclo el *área curricular de formación inicial* (ACFI), que se divide en tres: general (ACFI-G), disciplinar (ACFI-D) y de introducción de la profesión (ACFI-IP), para el segundo ciclo comprende el *área curricular de formación básica* (ACFB) y el *área curricular de formación profesional* (ACFP), esta última se divide en: fundamental (ACFP-F) e integradora (ACFP-I). Estas áreas curriculares se componen de unidades de aprendizaje obligatorias y optativas. (UANL, 2022, p.29)

Partiendo de lo anterior y como lo tiene establecido el modelo académico de la Universidad Autónoma de Nuevo León en su estructura curricular, *área curricular de formación inicial*, el *área curricular de formación básica* y el *área curricular de formación profesional*, siendo en ésta última área en la división correspondiente al área de formación profesional integradora en donde se establece como propósito vincular a los estudiantes a los contextos reales de la profesión, y entre ellos, se destacan las prácticas profesionales.

En el caso de los estudiantes de la licenciatura en educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, los estudiantes en noveno semestre pueden considerar de manera voluntaria la realización de prácticas profesionales; sin embargo, no son obligatorias, sino de elección en función de las decisiones de las y los estudiantes. Esto no significa que no cuenten con espacios y contextos reales para aplicar el conocimiento y llevar a la práctica la profesión, ya que cuentan con otros espacios como el servicio social, estancias de investigación, entre otros.

Algunas investigaciones previas sobre este tema permiten dar mayor profundidad al problema, al tiempo que visualizan aquellas áreas de oportunidad. Estos estudios, además, permiten inferir la importancia de las prácticas profesionales y su impacto durante la formación y el desarrollo de competencias de los programas educativos, por ejemplo, los siguientes. En una investigación realizada en la Universidad del Zulia, Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. (Peña , Castellano , Díaz , & Padrón , 2016), se realizó una investigación de tipo exploración documental de distintos postulados en materia curricular y educativa con dos objetivos establecidos, el primero, analizar la contribución de esta área curricular en la consolidación del perfil de egreso del bibliotecólogo y archivólogo de la Universidad del Zulia y el segundo, identificar las fases que deben cumplirse para el adecuado desarrollo de las prácticas profesionales, así como sus dimensiones. Las autoras concluyen que el perfil de los egresados en esta área del conocimiento resulta altamente fortalecido con la estructura actual de prácticas profesionales, porque propician las vivencias que cimentan conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el futuro desempeño (Peña, Castellano, Díaz, & Padrón, 2016).

Un segundo estudio analizado fue el de la influencia de las prácticas profesionales de los estudiantes de educación social (García Vargas, González Fernández, & Martín Cuadrado, 2016), *Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social*, en este estudio de tipo descriptivo y con una metodología mixta, integra la recopilación de sus

datos desde enfoques cuantitativos y cualitativos, lo hace por medio de encuestas, entrevistas, grupos de discusión y debates. En todo ello su objetivo principal fue conocer la influencia que la asignatura de *Prácticas profesionales III* provoca en la identidad profesional de los estudiantes del grado en educación social de la UNED. Los autores concluyen que dicha asignatura es una variable importante que influye en el desarrollo de la identidad profesional de los futuros educadores sociales (García Vargas, González Fernández, & Martín Cuadrado, 2016).

La tercera investigación considerada para la revisión de antecedentes es realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán, México con el título, *Contribución de las prácticas profesionales en la formación de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán* (Chan-Pavon, Mena-Romero, Escalante-Euán, & Rodríguez-Martínez, 2018). En esta investigación se estableció como objetivo identificar la contribución de las prácticas profesionales en la formación de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química, el estudio de tipo descriptivo y exploratorio, investigación no experimental de diseño transversal y el instrumento utilizado fue una encuesta. Los investigadores obtuvieron como conclusión que los alumnos están conscientes de la importancia de las prácticas profesionales en su formación profesional y las realizan principalmente motivados por aprender conocimientos del mundo laboral, el valor curricular y para adquirir experiencia profesional (Chan-Pavon, Mena-Romero, Escalante-Euán, & Rodríguez-Martínez, 2018).

Con los estudios de las tres investigaciones anteriores se logran aportaciones sobre lo siguiente: la contribución de las prácticas profesionales en la consolidación del perfil de egreso,

las tendencias en investigación sobre las prácticas profesionales para contribuir al debate académico con relación a los problemas relevantes y actuales asociados a su desarrollo y como estrategia para la inserción laboral, y la satisfacción de los estudiantes en la realización de las prácticas profesionales.

2. Marco teórico

2.1 *Competencias*

Es este apartado se presentan algunos conceptos claves y la postura teórica para las prácticas profesionales durante la formación universitaria; de ello se destaca que las competencias que desarrollan las y los estudiantes durante su formación es el quehacer específico de su profesión; es decir, aquello correspondiente a su disciplina y ejercicio práctico. Pero es durante esto último cuando se identifica si realmente se adquirieron o no. Para Lévy-Leboyer (2000), existen tres formas de desarrollar las competencias: en la formación previa antes de la vida activa; a través de cursos de formación durante la vida activa y, por el ejercicio mismo de una actividad profesional.

Por otra parte, Delgado (2018), enfatiza que la formación académica no solo debe apuntar al desarrollo de competencias intelectuales-cognitivas, sino también a competencias socioafectivas y éticas, las cuales involucran valores, sentimientos y emociones, actitudes y pautas de acción.

2.2 *Prácticas profesionales*

Rodicio García & Iglesias Cortizas (2011) plantean, en torno a la noción de prácticas profesionales, que una de las grandes

oportunidades que ofrece éstas es que aproxima, de forma global e interdisciplinaria, a los problemas del quehacer profesional al estudiante, lo cual es contrario a lo que en repetidas ocasiones refieren, por parte en sus asignaturas teóricas, los estudiantes, por ejemplo: la fragmentación y la descontextualización de los conocimientos en el ámbito universitario. Aquí se ha argumentado que la práctica profesional es una experiencia formativa crucial que influye enormemente en la integración de los sujetos con la realidad.

Las prácticas profesionales en diferentes contextos correspondientes a su disciplina proporcionan al estudiantado la oportunidad de vivir situaciones que los lleven a la reflexión y análisis, para ello se toma en cuenta la definición de Caparros (2015), quien también, indica que la experiencia de la práctica profesional es para muchos jóvenes una fuente de inspiración que permite estructurar el futuro laboral, pues es aquí en donde las personas descubren sus habilidades y competencias.

En otro estudio (Montoya Díaz, 2019) se concluye que las prácticas profesionales son muy útiles, ya que son el conjunto de actividades formativas relacionadas con el trabajo que un estudiante universitario realiza en una organización en el sector público, social y privado, para consolidar las competencias adquiridas en el aula.

2.3 Teoría de las representaciones sociales

Para comprender los significados y perspectivas que los estudiantes crean sobre el significado de las prácticas profesionales en su formación, es necesario tener en cuenta las representaciones

sociales. En este contexto, nos referimos al planteamiento empleado por María Demaria Sciurano (2006), quien afirma que las prácticas individualistas arraigadas en las instituciones educativas son una manifestación íntimamente asociada al vocabulario escolar tradicional. Con ello se puede considerar la importancia de que las y los estudiantes vivan y definan su propia representación social sobre la realización de las prácticas profesionales.

Esto queda más claro con el aporte de Villarroel (2007), quien afirma que, en el marco cultural e histórico de las culturas modernas, las representaciones sociales surgen como un campo de estudio diferenciado. Se trata de estructuras dinámicas, prácticas y siempre cambiantes que funcionan y se mueven a través de sistemas de conexión y comportamiento que implican al sujeto social y permiten la comunicación, el desarrollo de experiencias y el conocimiento del mundo. Por tanto, pueden distinguirse claramente de las ideologías, las tradiciones y las costumbres.

Otro estudio (Moncayo Carreño, Manjarrez Fuentes, Boza Valle, & Cano Intriago, 2021), señala, por otro lado, que la percepción que los estudiantes tienen del ambiente, clima y entorno académico que viven en su universidad determina su formación axiológica en su línea de trabajo. Esto da a entender que la estructura y los procesos internos de la universidad, entre otros factores, interactúan con la personalidad de los estudiantes para crear en ellos opiniones que pueden ser coherentes o no con sus propios comportamientos y actitudes.

2.4 El *practicum*

Es crucial aclarar las diversas definiciones que varios autores han asignado al *practicum* porque las prácticas profesionales,

como componente de la formación de los estudiantes, son un conjunto controlado de acciones (prácticas) en las instituciones educativas, para desarrollar las competencias del estudiantado. Por ejemplo, para Sierra (2002), el *practicum* ayuda a solidificar hábitos que serán esenciales para la práctica profesional, no basta con realizar procesos introspectivos intermitentes y poco frecuentes.

Por otra parte, y se acude al concepto de Tejada (2006) que, considera que el *practicum* es necesario debido a que:

No sólo es el espacio de encuentro entre teoría y práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales. (Tejada Fernández, 2006, p.10)

A esto se agrega lo sugerido por Bass Peña (2007) quien establece al *practicum* como un periodo de anticipación, socialización y de entrenamiento, lugar de encuentro entre el conocimiento y la práctica profesional, en la que adquieren la plenitud de su sentido. Nótese que *lugar de encuentro* hace alusión a su carácter relacional.

Todos estos enfoques y conceptos permiten sugerir rasgos, comportamientos características e historias que cada estudiante revelará a lo largo de la recogida de datos. Con el fin de facilitar una codificación más exhaustiva de esta información, la perspectiva de Donald Schön se explicará y dilucidará específicamente a continuación.

2.5 Enfoque reflexivo de Donald Schön

Con todo lo anterior en mente, se plantea que la teoría de Donald Schön (1992) –quien fundamenta su idea en el *practicum* reflexivo– junto a los datos desde el punto de vista del enfoque reflexivo, es adecuada para enmarcar teóricamente este estudio. Schön (1992) hace hincapié en la formación y el aprendizaje que se producen durante la acción y cree que la preparación profesional y la práctica están inextricablemente unidas. En sus aportaciones sobre la práctica reflexiva define al conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión desde la acción.

La reflexión en la acción, o desde la acción, se realiza de manera directa sobre la práctica mientras está en curso, lo que permite inquirirla y buscarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido. Así, la teoría de Donald Schön transita la exploración del sentido de las racionalidades técnica y práctica a través del estudio de casos, por lo que se convierte en un referente ineludible a la hora de indagar los significados formativos de un *practicum*.

Para Schön (1992) el contexto de una práctica profesional es significativamente distinto a otros contextos; los roles de conocer y reflexionar en la acción en la práctica profesional competente implican ambientes diferentes. Según él la concepción que las escuelas tienen del conocimiento profesional es la -tradicional- del conocimiento, es decir, como información privilegiada o como competencia. Su crítica se concentra en señalar que esa noción tradicional permite concebir a la enseñanza como transferencia de información y el aprendizaje como recepción de lo dicho y de asimilación de la información.

Según Schön (1992) el *practicum reflexivo* se refiere, entonces, a unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica. Hay por tanto zonas indeterminadas de la práctica, tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Son estas zonas las que los profesionales prácticos han empezado a entender como centrales en la práctica profesional y que también pueden entenderse como relaciones complejas que configuran nuevas realidades, sobre todo de corte axiológico.

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta de Schön para el *practicum reflexivo* se centra en que el estudiante aplique sus conocimientos a situaciones del mundo real y reflexione sobre sus propios conocimientos y cómo los está aplicando. Esta reflexión en la acción implica reevaluar acciones pasadas y los resultados que produjeron, así como la forma de resolver conflictos, la forma de gestionar una solución y los resultados que se obtienen generalmente con acciones pasadas. Para Schön, estos conceptos son el conocimiento en acción, la reflexión en acción y la reflexión en acción.

Así mismo, Schön (1992) demuestra que elegir el propio camino tiene el beneficio de la libertad, que permite probar cosas nuevas sin verse limitado por nociones preconcebidas. Sin embargo, la inspiración teórica de Schön, John Dewey (1989), apoya lo anterior en el concepto de experiencia reflexiva. Dewey no sólo define el pensamiento reflexivo y lo conecta con la práctica o la experiencia, sino que también esboza las actitudes que lo

sustentan. Así pues, el pensamiento reflexivo pretende ser algo más que un mero entretenimiento, que genera una serie de ideas e imágenes agradables en la mente, y también puede entenderse como sinónimo de la confianza que inspira la creencia, es decir, un estado de conciencia que confirma y a la vez trasciende el significado de lo conocido.

Con la ayuda de las partes señaladas en esta sección sobre fundamentación teórica, podemos determinar los componentes de la reflexión sobre las prácticas profesionales en las y los estudiantes. Es por tanto esencial para comprender y confirmar el tipo de trabajo profesional que van a realizar, así como para ayudarles a autoevaluarse, valorar y criticar.

3. Objeto de estudio

El objetivo de esta investigación es describir la importancia de las prácticas profesionales durante la formación universitaria como espacio para avanzar en las experiencias de la disciplina y consolidar competencias para el desempeño profesional de las y los estudiantes. Particularmente se busca:

- Describir el significado de la importancia de la experiencia adquirida durante las prácticas profesionales.
- Interpretar el significado que las y los estudiantes asigna a la situación de la práctica profesional en los contextos de esta.
- Analizar los conocimientos y el aprendizaje que el estudiantado afirma haber adquirido como resultado de las prácticas profesionales.

Metodología

La metodología utilizada para estudio ha sido de tipo descriptivo y explicativo con un enfoque cualitativo y la técnica para recabar información fue la entrevista semiestructurada para estudiantes de décimo semestre del período escolar de agosto– diciembre 2023 y que durante su noveno realizaron prácticas profesionales en diferentes contextos.

Para la aplicación de las entrevistas se establecieron criterios como:

- ser estudiante de décimo semestre en el semestre agosto – diciembre del año 2023,
- haber realizado prácticas profesionales curriculares o no curriculares en noveno semestre
- su aceptación y autorización para contribuir en la entrevista, se consideró una muestra inicial de la participación de 10 estudiantes con los criterios mencionados.

Se compararon los resultados de las entrevistas con la finalidad de asegurar la fiabilidad del proceso de recogida de datos.

Resultados preliminares

En esta sección, se presentan un primer acercamiento a los resultados y una primera reflexión sobre las respuestas obtenidas. Se muestran de manera ordenada en función de las preguntas de la investigación con la finalidad de facilitar su comprensión.

¿Qué importancia tiene la experiencia de las prácticas profesionales para el estudiante?

Las y los estudiantes dicen estar seguros y conscientes de la importancia en realizar prácticas profesionales ya que les ha generado una experiencia de incorporarse en el ámbito laboral y trabajar con situaciones y procesos que no necesariamente han estudiado directamente en sus clases. Señalan que es muy importante realizar las prácticas profesionales de manera formal antes de egresar porque es la única forma que aseguran una experiencia a lo más cercano del campo laboral.

¿Cuál es el significado de la experiencia durante las prácticas profesionales para las y los estudiantes?

La mayoría de las y los estudiantes respondieron que, para ellos, el haber realizado prácticas profesionales fue de gran valor durante su formación debido a que lograron identificar sus áreas de oportunidad, y sus fortalezas, con relación a las competencias que han desarrollado durante sus semestres anteriores. Gracias a las prácticas, afirman, han mejorado esas competencias, pues dicen sentirse aventajados en comparación con compañeros que no realizaron prácticas profesionales.

¿Qué representa para las y los estudiantes los contextos en dónde realizaron las prácticas profesionales?

Las y los estudiantes que participaron en la entrevista, señalan que la elección de los contextos es de manera voluntaria. En ese proceso consideran los espacios para prácticas que están registrados en el sistema SIASE de la Universidad y que la mayoría selecciona; para ello toman como base sus gustos e intereses personales y según las unidades de aprendizaje que hasta octavo semestre cursaron. Las y los estudiantes dicen preferir lugares como empresas para realizar prácticas profesionales en áreas de

recursos humanos y capacitación y en algunas dependencias o centros de trabajo de la misma Universidad.

¿Cuál es el aprendizaje adquirido durante la realización de las prácticas profesionales?

Las y los estudiantes dicen que el aprendizaje adquirido es significativo para ellos, porque logran identificar si lo que ya han aprendido durante sus clases realmente lo saben aplicar o no, y lograr ver que conocimientos nuevos necesitan para acercarse e incorporarse al ámbito laboral. Un aprendizaje que la mayoría comentó es el conocer y saber cómo trabajar de manera colaborativa con otras áreas que no necesariamente son de educación, sobre todo para los estudiantes que realizaron prácticas en empresas, la facilidad de comunicarse, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones e iniciativa, señalan, es de lo que más aprendieron.

¿En qué medida se han incrementado sus conocimientos durante las prácticas profesionales?

Las y los estudiantes se dicen estar conscientes de que sus conocimientos mejoraron, sobre todo en temas que eran completamente ajenos a ellos, conocieron sobre los procesos y procedimientos de temas específicos en los contextos donde realizaron prácticas profesionales y lograron mejorar sus competencias, además fortalecer valores como la ética, respeto y la responsabilidad.

De acuerdo con todo esto, se considera que las y los estudiantes están conscientes de la importancia de las prácticas profesionales durante la formación universitaria y que es importante fortalecerles con información y asesoría sobre el tema de prácticas profesionales desde semestres anteriores, sobre

todo para elegir de manera correcta los espacios y contextos para realizarla; también reconocen a las prácticas como una oportunidad para adquirir experiencia para su desempeño en el mercado laboral.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio apuntan a que las y los estudiantes están conscientes en gran medida de las experiencias y conocimientos adquiridos durante sus prácticas profesionales y que gracias a las situaciones que vivieron en diferentes lugares en dónde se desempeñaron como practicantes sus competencias se reforzaron, además reconocen el valor y lo importante de antes de egresar haber realizado las prácticas sobre los temas que tienen relación con su licenciatura.

Es importante, señalar que uno de los hallazgos que también surgió es la necesidad de fortalecer el proceso institucional de las prácticas profesionales porque al no ser obligatorias, una gran cantidad de estudiantes no se deciden por ellas porque aún mantienen dudas si conviene hacer prácticas. Cabe destacar que entre compañeros se van compartiendo sus experiencias y la información que consideran relevante para ellos, pero esto no es una solución institucional para el problema, por lo que es recomendable plantear nuevas formas de acompañamiento.

Considerando lo anterior y a manera de cierre se afirma que el proceso de prácticas profesionales sí es importante y de valor para las y los estudiantes, pero sobre todo para quiénes las realizaron, es decir, después de vivir la experiencia, situación que se puede mejorar brindando información, asesoría y con

estrategias oportunas para influenciar y motivar a las y los estudiantes a realizar prácticas profesionales durante su formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bass Peña, E. (2007). El Practicum en la titulación de pedagogía. Discurso y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 139-153.
- Chan- Pavon , M. V., Mena-Romero , D. A., Escalante-Euán, J. F., & Rodríguez-Martínez , M. D. (2018). Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). *Formación Universitaria*, 53-62.
- DeLaVega,A.,&Arakaki,M.(2011).Lasprácticaspreprofesionales en la formación en Ciencias de la Información: el caso de la PontificiaUniversidad Católica del Perú (PUCP). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 77-86.
- Delgado , R. (2018). La práctica profesional como eje curricular de formación inicial universitaria: una metodología para su operacionalización. *Investigación y postgrado*, 9-51.
- Demaria Scieurano, M. J. (2006). Del aislamiento profesional al profesionalismo colectivo . *II Congreso Inter-regional de Educación Física*. Buenos Aires: Revista Digital.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- García Vargas, S. M., González Fernández, R., & Martín Cuadrado , A. M. (2016). influencia de las prácticas en el

desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía social* , 245-259.

Hevia, I. (2009). *El practicum en los estudios de pedagogía de la universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado tutores y profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/53577/UOV0085TIHA.pdf?sequence=1>

Lévi-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias* . Barcelona: Ediciones Gestión.

Moncayo Carreño , O. F., Manjarrez Fuentes, N. N., Boza Valle, J. A., & Cano Intriago, J. C. (2021). Profesionales en administración y su formación axiológica en el entorno actual. *Revista de Ciencias Sociales*, 75-84.

Montoya Díaz, E. P. (2019). Importancia de prácticas profesionales en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas. *Revista Multi-ensayos*, 22-26.

Peña , T., Castellano , Y., Díaz , D., & Padrón , W. (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso.Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *Paradigma* , 211-230.

Rodicio-García, M. L., & Iglesias Coritzas, M. J. (2011). La formación en competencias a través del Practicum. *Revista de educación*, 99-124.

Schön , D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

- Sierra Arizmendiarieta, B. (2002). La formación reflexiva del Practicum: un eje de la articulación teoría-práctica. *Revista miscelánea de investigación*, 231-244.
- Tejada Fernandez, J. (2006). El prácticum. *Actas Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía* (págs. 1-14). Barcelona: Actas Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía.
- UANL (2022). Modelo Académico 2022 de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de la UANL. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2023/01/modelo-academico-uanl-media-superior-profesional-asociado-licenciatura-2022.pdf>
- Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 434-454.

Responsabilidad social universitaria y su vínculo
con la comunidad a través de asociaciones civiles:
Experiencia práctica desde la Universidad
Autónoma de Nuevo León

University social responsibility and its link with
the community through civil associations: Practical
experience from the Autonomous University
of Nuevo León

Raúl Rodrigo González Aguirre¹

Angélica Vences Esparza²

Mireya Sandoval Aspront³

Resumen: El presente trabajo aborda la responsabilidad social universitaria (RSU) como eje transversal en las Instituciones de

1 Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Correo electrónico: raul.gonzalezagr@uanl.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Correo electrónico: angelica.vencesesp@uanl.edu.mx

3 Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Correo electrónico: mireya.sandovalasp@uanl.edu.mx

Educación Superior (IES) y su fortalecimiento al establecerse vínculos multisectoriales con asociaciones civiles tendientes hacia la profesionalización de sus actividades y medición de impactos sociales.

A través de una revisión documental y observación participante en las actividades de una asociación civil, tomamos como ejemplo el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) con el objetivo de indagar los efectos de dicha vinculación sobre la sensibilización de profesionistas y estudiantes sobre la RSU.

Los hallazgos destacan una cimentación de actuaciones socialmente responsables entre los actores universitarios vinculados con el trabajo de una asociación civil, estrechando los valores profesionales con las necesidades del entorno inmediato y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Se detectan también rutas de trabajo en cada vez más rubros dentro de las mallas curriculares universitarias.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria; Competencias Transversales; Educación Superior; Asociaciones Civiles; Vinculación Comunitaria.

Abstract: This work addresses university social responsibility as a transversal axis in Higher Education Institutions and its strengthening by establishing multisectoral links with civil associations aimed at the professionalization of their activities and measurement of social impacts. Through a documentary review and participant observation in the activities of a civil association, we take as an example the case of the Autonomous University of Nuevo León with the objective of investigating the effects of said connection on the awareness of professionals and students about the University Social Responsibility. The findings highlight a foundation of socially responsible actions among university actors linked to the work of a civil association, strengthening professional values with the needs of the immediate environment and contributing to the construction of a more just and equitable society. Work routes are also detected in more and more areas within the university curricula.

Keywords: University Social Responsibility; Transversal Competencies; Higher Education; Non-Profit Organizations; Community Outreach.

Introducción

La noción de responsabilidad social universitaria (RSU) se posiciona como uno de los ejes transversales en el actual quehacer de las Instituciones de Educación Superior (IES) con el objetivo de trascender sus funciones sustantivas y propiciar los marcos discursivos y normativos para la adecuada vinculación con el entorno social a través de múltiples acciones donde los conocimientos y habilidades de las distintas ramas del conocimiento puedan contribuir a la solución eficaz y oportuna de necesidades sociales locales y regionales (Herrera-Alvarado *et al.*, 2018).

Ya sea a través de la adecuación de los contenidos curriculares en los programas de bachilleratos, licenciaturas y posgrados; la orientación del trabajo de investigación académica y científica; así como las acciones internas y externas llevadas a cabo en programas de extensión por medio de la gestión institucional, las universidades cuentan con diversas ventanas de acción para materializar el ejercicio de su responsabilidad social y proveer a la comunidad de soluciones prácticas a problemas presentes y emergentes (Ayala Palacios, *et al.*, 2018).

La posibilidad de articular esfuerzos institucionales internos con la vinculación de instituciones externas constituye una estrategia de impacto para el acercamiento de los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados en la universidad con las necesidades del entorno donde, tanto los actores universitarios como aquellos provenientes de otros ámbitos sociales, gubernamentales o económicos privados, coadyuvan sus labores para hacer frente a las distintas problemáticas de interés público en la región.

En ese escenario, el trabajo realizado por la sociedad civil organizada a través de asociaciones civiles representa una oportunidad de vinculación de intereses comunes para la resolución de problemáticas específicas delimitadas por áreas de conocimiento y acciones concretas donde puedan construirse sinergias entre la universidad y los sectores sociales (Sandoval Aspront, 2023).

Una de las problemáticas de interés público más apremiantes en los años recientes ha sido el impacto en la salud producido a raíz de la pandemia por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) entre los años 2020 y 2022 y sus posteriores repercusiones en otros ámbitos como: la economía, la educación y las afectaciones socioemocionales en la población (UNESCO, UNICEF & Banco Mundial, 2021). En este último rubro, se ha sido testigo del creciente interés por atender desde un enfoque científico y humanista trastornos como: el estrés, la ansiedad, la depresión y el duelo, mediante la comprensión y dignificación hacia las personas con estos padecimientos.

Bajo este contexto, y con el propósito de brindar atención a dichas problemáticas a través del vínculo entre universidad, gobierno y sociedad civil, a inicios de 2023 surge la iniciativa de fundar la asociación civil Tanatología y Salud Emocional en el municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León (Sandoval Aspront, 2023). El objetivo de este trabajo es indagar sobre los efectos de la vinculación entre universidad y asociaciones civiles en la sensibilización de profesionistas y estudiantes sobre la responsabilidad social desde su área particular de conocimiento. Esto se realizó a través de una revisión documental y de observación participante (Sánchez Serrano, 2008) en el marco de

las actividades de dicha asociación civil en el municipio de San Nicolás de los Garza.

Antecedentes sobre asociaciones civiles en México y su vínculo con el trabajo en comunidad

Las acciones de beneficencia e interés social realizadas en apoyo a las comunidades cuentan con una larga trayectoria en México, su origen se remonta a mediados del siglo XIX con las obras de caridad llevadas a cabo por instituciones religiosas como la iglesia católica e iniciativas particulares de empresas privadas donde eran destinados tanto recursos económicos como personas voluntarias, para la ejecución de tareas concretas como brigadas de atención a problemáticas acuciantes relacionadas con: la salud, la alimentación y el vestido, la educación o los efectos destructivos producto de desastres naturales (Arredondo Ramírez, 1993).

En el siglo XX, a medida que el Estado moderno, sobre todo después de la Revolución Mexicana bajo la figura del Estado Benefactor, se posiciona como el agente encargado de mediar las relaciones entre los distintos sectores sociales a través de políticas públicas y demás instrumentos para la atención de problemáticas de interés público, surge una división entre las labores caritativas o asistenciales de carácter religioso y aquellas realizadas desde un enfoque secular y gubernamental, cuyas diferencias serán definitorias en temas como: la organización, el financiamiento, los mecanismos de acción y los fines perseguidos en ambos casos (Chanial & Laville, 2013).

La centralización hegemónica tanto política como operativa del Estado mexicano en materia social durante el siglo XX enmarcada en la lógica del Nacionalismo Revolucionario

supondría la priorización de un enfoque desarrollista de nivel macro en la atención a grandes problemáticas nacionales de interés público como: el trabajo, la educación, la salud, el acceso a la vivienda y seguridad social para los sectores obreros y populares. No obstante, a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, se presenta el surgimiento de movimientos sociales y problemáticas de salud pública cuya posibilidad de respuesta e intervención rebasaban la lógica voluntarista y asistencial de la acción religiosa, así como la lógica burocrática centralista de la acción gubernamental (Acosta Urquidi, 2013).

Ejemplos de estos nuevos movimientos sociales y problemáticas de salud pública son: el movimiento estudiantil de 1968; la lucha por la democratización del sistema político mexicano en 1988; el levantamiento Zapatista en 1994 que cuestionaba la marginación y el abandono histórico de siglos de los pueblos originarios de México; las protestas de grupos ambientalistas por la contaminación de los ecosistemas producto del desarrollo industrial y el deterioro de la capa de ozono; las asociaciones en defensa de los derechos humanos ante agravios gubernamentales; las movilizaciones feministas y de la diversidad sexual, la propagación del virus VIH y otras enfermedades de transmisión sexual, la desintegración familiar, los embarazos adolescentes, el creciente consumo de drogas, los trastornos de enfermedades mentales, la inclusión y el cuidado digno de las personas adultas mayores y con discapacidades, entre otras (Toca Torres, 2011).

El 19 de septiembre del año de 1985 el país fue testigo de uno de los mayores terremotos en su historia con una magnitud de 8.1 M_w, dejando miles de personas fallecidas y un daño significativo

en la infraestructura urbana de la Ciudad de México. Este evento catastrófico de carácter natural reveló la incapacidad de la respuesta gubernamental para hacer frente de manera exclusiva como agente de intervención social, y se hizo patente la necesidad de involucramiento y acción de la sociedad civil organizada para la atención de problemáticas colectivas de interés público, sentando las bases de las actuales organizaciones de la sociedad civil de carácter secular y no gubernamental (Arredondo Ramírez, 1993).

Profesionalización y legitimación social de las asociaciones civiles

De acuerdo con Warren (2009), citado por Guadarrama Sánchez (2018), se entiende por asociación civil al grupo de personas que persigue propósitos comunes mediante cursos de acción cooperativa que se extienden más allá de un acto aislado, y vincula sus cursos de acción con efectos que inciden en el funcionamiento de las sociedades democráticas (p. 46).

El involucramiento de la ciudadanía y la sociedad civil organizada en la resolución de problemáticas colectivas de interés público presupone un importante paso hacia adelante en materia de cultura cívica y de interés por la situación del *otro*, desde donde se rescatan perspectivas teóricas como la tradición fenomenológica en filosofía y los estudios de la *alteridad* en las propuestas de convivencia, reconocimiento y educación intercultural (Dietz, 2017). No obstante, a pesar de este optimismo cívico, importantes retos se hacen presentes a la hora de planificar su organización, financiamiento, mecanismos de acción, fines perseguidos y legitimación ante la ciudadanía medida a través de sus logros e impactos.

El camino a la profesionalización de las asociaciones civiles es un componente fundamental a la hora de entender las expectativas y los resultados esperados de la comunidad hacia éstas en el siglo XXI donde, a diferencia del carácter caritativo asistencial o político burocrático, otrora ejercidos desde la acción religiosa o gubernamental en el siglo XX y sus antecesores, su rasgo distintivo será la eficacia y eficiencia en el uso de medios, recursos y capital humano a través de actores involucrados, cuya formación profesional, científica y humanista avale su actuación para realizar tanto una concientización activa como la intervención pertinente sobre las problemáticas sociales presentadas en una comunidad concreta (Chávez Becker & González Ulloa, 2018).

La profesionalización de las asociaciones civiles conlleva no solamente el reclutamiento a sus filas de miembros y voluntarios debidamente capacitados con los conocimientos y habilidades necesarios para intervenir de manera eficaz y oportuna en la resolución de problemáticas sociales dentro de las comunidades, sino a su vez contar con una plataforma sólida de planificación programática de actividades, un esquema transparente y sostenible de financiamiento para la realización de sus tareas, la medición de sus logros e impactos de manera que pueda corroborarse públicamente el alcance de las acciones concretadas, así como un interés por el involucramiento y vinculación con otras asociaciones civiles con el objetivo de compartir experiencias, desafíos y forjar alianzas estratégicas para la mejora continua y el incremento del alcance de sus impactos (ANDAMOS, 2024).

De la misma forma que las universidades pueden encontrar en las asociaciones civiles una ventana para materializar el ejercicio de su responsabilidad social, las asociaciones civiles pueden encontrar en las universidades una oportunidad para el fortalecimiento de su profesionalización en materia de: capacitación especializada en formación de capital humano, planeación, gestión de las organizaciones y manejo presupuestal; reclutamiento de estudiantes y profesores voluntarios; así como difusión y promoción de las actividades con el resto de la comunidad universitaria y la población en general.

Las actuales asociaciones civiles, en un contexto caracterizado por las expectativas de la ciudadanía y los marcos discursivos y normativos de la responsabilidad social empresarial (RSE) y la RSU, deben trascender las actividades meramente caritativas, asistenciales o político burocráticas para situarse como plataformas de acción colectiva donde la comunidad se coloque al centro y en la cual puedan operar actores profesionales debidamente organizados en favor de esta.

Antecedentes sobre responsabilidad social universitaria

La noción de Responsabilidad Social surge en el ámbito empresarial durante la segunda mitad del siglo XX como un enfoque donde los sectores productivos privados podían trascender su rol como meros actores generadores de riqueza y empleo para concebirse como agentes responsables de sus impactos hacia los trabajadores, los consumidores, el medio ambiente y las comunidades adyacentes a las localidades donde éstas estuvieran ubicadas geográficamente (Herrera-Alvarado et al., 2018).

Si bien el término RSE puede ser apreciado de forma externa desde una óptica estrictamente funcional donde se busca mitigar los efectos negativos de las actividades industriales y corporativas a través de acciones paliativas o remediales para salvaguardar los intereses de los agentes económicos privados, no es menos cierto que una perspectiva crítica se desprende desde dichos planteamientos con el objetivo de proponer alternativas en los modos de producción y con ello lograr una auténtica disrupción donde el desarrollo económico no sea sinónimo de explotación laboral o depredación ambiental (Avilez *et. al.*, 2015).

Esta misma lógica conlleva el replanteamiento de todas las acciones ejercidas por los actores empresariales, no sólo de los impactos visibles o los tópicos controversiales para la opinión pública, sino desde el mismo quehacer interno de las organizaciones, de tal manera que la RSE no se reduce a una suma de acciones caritativas o el patrocinio de eventos de beneficencia de los cuales, en ocasiones, se atribuye además una capitalización en materia de publicidad o de imagen pública.

Una discusión similar surge en los ámbitos universitarios a finales del siglo XX, donde el rol exclusivo de las mismas como agentes encargados de tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión, es puesto en cuestionamiento para trascender dichos escenarios y posicionarse como una entidad cuyo quehacer cotidiano sea capaz de aportar transversalmente soluciones concretas a problemáticas sociales regionales, nacionales e internacionales (Cantú Mendoza, 2015).

De acuerdo con Vallaey (2018), la RSU no es la cuarta función sustantiva de la universidad, sino un eje transversal en las labores cotidianas llevadas a cabo por sus tres funciones

sustantivas, cuya integración en las mismas está presente desde su gestión y organización interna, y se materializa en sus impactos externos.

En la universidad socialmente responsable son tomados en cuenta múltiples factores para adecuar los procesos de enseñanza aprendizaje, la investigación científica y la extensión de la cultura hacia un marco de pertinencia para construir alternativas de solución a problemáticas sociales desde un enfoque científico, técnico y humanista, trascendiendo notoriamente los antecedentes asistenciales y caritativos de la acción religiosa, la lógica burocrática centralista de la acción gubernamental, así como los rubros laborales, productivos y medioambientales de la acción empresarial (Gallardo-Vázquez, 2019).

Las universidades en el siglo XXI, sobre todo las públicas, aunque sin excluir por ello a las privadas, tienen la responsabilidad social de fungir como centros de generación y aplicación de conocimientos útiles capaces de permanecer en sintonía y diálogo con su entorno inmediato para el involucramiento activo de sus estudiantes, profesores y administrativos con las problemáticas concretas de la comunidad, evitando con ello que la universidad se convierta en una “isla bonita” rodeada de necesidades las cuales no son estudiadas ni resueltas (Zermeño, 2010).

Para poder encaminarse hacia una materialización satisfactoria de las expectativas depositadas en la noción de la RSU es menester contar con un marco discursivo y normativo capaz de dar certeza sobre lo que se entiende por la misma, así como de orientar las acciones a tomar por parte de las IES. En este sentido, el rol del personal administrativo de las dependencias centrales de las IES es, a través de la gestión organizacional,

brindar dicho marco que servirá como hoja de ruta en el trazado de pautas y mecanismos de acción coherentes en esta materia.

Una de estas pautas a considerar es la naturaleza misma de la formación de profesionistas, por ello, desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, la implementación de enfoques basados en competencias en las IES ha conducido al replanteamiento y la reformulación de prácticas y currículos tradicionales centrados en la adquisición pasiva de conocimientos para virar hacia modelos académicos y educativos donde la formación universitaria es concebida como una construcción dinámica de saberes, habilidades y destrezas para la resolución de problemas asociados a las áreas específicas de conocimiento dentro de un contexto global de aceleradas transformaciones y cambios sociales (Carrillo Hernández & Benavides Martínez, 2022).

No obstante, la preocupación por fortalecer una formación educativa basada en competencias trasciende el ámbito instrumental disciplinario para colocar al estudiante universitario como un profesionista preparado transversalmente más allá de su núcleo específico de conocimientos, es decir, para ser competente frente a una realidad social y económica en constante cambio, flexible y con un margen de contingencia, oportunidades, retos y adaptaciones tecnológicas insospechado durante el siglo pasado (Jiménez Galán, 2019).

Bajo un modelo de RSU basado en la concientización de los estudiantes por la preocupación con el entorno cultural, político y ambiental en los niveles local, nacional e internacional, las unidades de aprendizaje y, en general, el diseño del *currículum*, abonan en la resolución de problemas donde estén implicadas situaciones concretas en las cuales puedan ponerse en práctica

los saberes, habilidades y destrezas propias de las distintas áreas de conocimiento, así como de las competencias transversales desarrolladas de manera integral a lo largo de los periodos escolares (Jiménez *et al.*, 2019).

Dentro de este panorama, la literatura especializada nos muestra la importancia de adoptar esquemas de aprendizaje, evaluación y formación profesional flexibles, innovadores, dinámicos, equitativos, socioemocionalmente pertinentes e inclusivos con perspectiva crítica, cuyo propósito sea articular integralmente una visión donde en la educación superior se conjuguen el quehacer de los múltiples actores sociales involucrados en la generación de conocimiento y se dialogue con las necesidades del entorno y la sociedad civil en general.

Responsabilidad social universitaria como competencia transversal en la educación superior

Las prácticas educativas derivadas de la currícula universitaria en un mundo globalizado, interconectado y con una tendencia a la apertura económica e intercultural, requieren de la adopción de modelos académicos y educativos capaces de formar integralmente a los estudiantes en competencias transversales para situarlos como agentes de transformación, comprometidos con las realidades y sucesos sociales próximos a su entorno local, así como a nivel nacional e internacional (Villarreal & Zayas Pérez, 2021).

En las últimas décadas del siglo XX, la reflexión en torno a la abundancia de fuentes de información y conocimiento a la cual estaba siendo expuesta la sociedad abrió múltiples debates sobre la importancia de estos conceptos en la reformulación de los ambientes laborales y educativos, donde cada vez era más

recurrente la necesidad de adicionar un nivel más complejo de saberes y habilidades para dar respuesta a las necesidades del entorno (Anderson, 2008).

No se trataba exclusivamente de una reflexión centrada en la renovación de ciertos saberes técnicos y destrezas instrumentales, sino de una profunda transformación en las formas en cómo es producido, socializado y utilizado los productos y servicios derivados de la innovación, la información y el conocimiento como actividades productivas en sí mismas.

Con las anteriores premisas de fondo, es pertinente indagar sobre cómo las IES dan forma a sus rediseños curriculares y prácticas pedagógicas mediante la incorporación teórica y práctica de las ventajas y desafíos intrínsecos de una sociedad donde la nueva regla consiste en convivir cotidianamente con una cuantiosa presencia de información y conocimiento para su adecuado procesamiento y aprovechamiento.

En la década de 1990, la atención por la globalización, los cambios veloces y las economías basadas en la información llevaron a los tomadores de decisiones en materia de políticas públicas a adoptar la narrativa de la sociedad del conocimiento, cuya puesta en operación práctica requería una serie de competencias denominadas como “habilidades del siglo XXI”, donde destacan: la comunicación, la creatividad en la generación de conocimiento, la colaboración, el pensamiento crítico, la alfabetización en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las habilidades para la vida (Salamanca Garay & Badilla Quintana, 2023).

La reflexión derivada del enfoque analítico basado en la sociedad del conocimiento supone una guía para el diseño del currículo, actividades de aprendizaje y evaluación,

particularmente aquellas donde son utilizadas herramientas como las TIC. También se habla de múltiples tipos o niveles de conocimiento por habilidad, tales como: hechos, principios, procedimientos, metacognición y estados subjetivos.

De acuerdo con Anderson (2008), los siete tipos de habilidades basadas en el conocimiento son: acceso, ensamblaje y reorganización del conocimiento; interpretación crítica, análisis y evaluación de evidencia; colaboración en proyectos y trabajo en equipo; resolución de problemas complejos; generación de productos de conocimiento; comunicación, presentación y difusión; selección apropiada de herramientas y evaluación de su impacto, asimismo, las cinco fases relacionadas con el conocimiento son: estrategias de planeación y procedimientos, elección apropiada de herramientas, colecta y organización del conocimiento e información, análisis y síntesis de la información y el conocimiento, comunicación y difusión de los productos del conocimiento.

La educación superior en este contexto enfatiza la necesidad de un enfoque didáctico o pedagógico centrado en el estudiante para adquirir dichas habilidades basadas en el conocimiento, esto supone dejar a los estudiantes desarrollar o construir nuevo conocimiento como si de un rol de diseñador se tratase, y para ello son particularmente útiles actividades donde se requiera la utilización de las TIC en áreas como la auto regulación, la creatividad y el manejo de proyectos en un sentido cooperativo (Verdú-Pina, *et. al.*, 2023).

La educación en la era de las sociedades del conocimiento abarca dimensiones individuales y sociales de aprendizaje, donde tanto estudiantes como docentes son capaces de detonar de manera colaborativa procesos creativos para la apropiación,

selección, utilización y evaluación responsable de la información disponible para su transformación en productos basados en el conocimiento.

El propio concepto de competencia alude al desempeño eficiente de una función o tarea, por lo tanto, la primera impresión que recogemos a la hora de relacionarlo con la educación superior es la noción de productividad mecánica o instrumental, sin embargo, cuando nos referimos al rol de las competencias transversales orientado a la construcción de la RSU nos encontramos con una idea de productividad o desempeño eficiente más allá de lo instrumental para situarlo en un componente humano de carácter intrapersonal e interpersonal (Hinojo Lucena *et al.*, 2019).

Competencias transversales como: el autocontrol y estabilidad emocional, la comunicación, la iniciativa, apertura y liderazgo se convierten en valiosas cualidades necesarias en cualquier área de conocimiento y trascendentes en las nuevas formas de concebir el trabajo y la productividad en la tercera década del siglo XXI.

De acuerdo con Hinojo Lucena (2019), diez de las competencias transversales más relevantes en la actualidad son las siguientes: autocontrol y estabilidad emocional; resistencia a la adversidad; confianza y seguridad en sí mismo; comunicación; trabajo en equipo; conocimientos teóricos profesionales; orientación a resultados; aprendizaje continuo; atención al orden, calidad y perfección; planificación y organización.

Para lograr tales propósitos en materia de RSU, las IES se encuentran obligadas a proporcionar por medio de la docencia, investigación y extensión, elementos de transformación social impulsados en las motivaciones de los estudiantes para su

adecuado actuar fuera de los salones y recintos universitarios. Algunos elementos de la dimensión social en la educación universitaria enfocado en los estudiantes abarcan la relación entre acceso y cohesión social, frenar el fracaso escolar, lograr un equilibrio entre eficacia y equidad, propiciar el desarrollo regional y formar ciudadanos responsables (Gallardo-Vázquez, D., 2019).

En el caso particular de la UANL, desde 2014 cuenta con un modelo de responsabilidad social para lograr la implementación del eje transversal de responsabilidad social universitaria, éste se define como un modelo de gestión de la calidad ética de la UANL, que toma en cuenta su 'misión', 'visión', sus valores institucionales y que dirige sus acciones hacia el compromiso que tiene con la sociedad por medio de políticas, estrategias y programas prioritarios, comprometidos con el uso de esquemas de transparencia, rendición de cuentas y que promueve el actuar ético de la comunidad universitaria, así como de su interacción con los actores externos y partes interesadas, los cuales refuerzan su papel de agente de cambio positivo en su entorno y su comunidad (UANL, 2023, p.4).

El modelo de RSU de la UANL incorpora cuatro dimensiones: 1) Formación universitaria integral y de calidad; 2) Investigación socialmente pertinente; 3) Extensión y vinculación con el entorno; 4) Gestión ética y de la calidad. Estas cuatro dimensiones se traducen en una vinculación de la educación con: los problemas reales del entorno; la aplicación de los resultados de la actividad científica en la solución de problemas; la participación social y ambiental comprometida con los actores externos; así como el respeto a los derechos humanos y el desarrollo integral de la comunidad universitaria (UANL, 2023).

Desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, la UANL ha prestado especial atención a la formación y desarrollo de competencias transversales plasmada a través del Programa Institucional de Tutorías (PIT) en 1999, del Área Curricular de Formación General Universitaria (FOGU) en 2005, y de las Actividades de Formación Integral (AFI) en 2020, donde respectivamente se aborda la formación integral al estudiante por medio de la práctica tutorial, así como de unidades de aprendizaje y actividades con temáticas comunes a todas las áreas del conocimiento como: competencia comunicativa, aplicación de las TIC, ambiente y sustentabilidad, contexto social de la profesión, entre otras.

Los primeros esfuerzos para desarrollar el PIT de la UANL surgen en el año 1999 por parte de la Secretaría Académica y el Centro de Apoyo y Servicios Académicos (CASA) con el objetivo de incrementar la calidad educativa, evitar en la medida de lo posible la reprobación, el rezago académico, el cambio de carrera y el abandono de estudios en los niveles medio superior, superior y posgrado, a través de atención grupal y personalizada, mediante un enfoque humanista, preventivo y remedial, con el ánimo de propiciar una integración comprometida al entorno laboral y social (UANL, 2013).

En 2003, CASA estructura el “diplomado de formación básica de tutores”, asimismo, en ese mismo año se organiza el Primer Encuentro Institucional de Tutoría donde se designó a un grupo de docentes de diversas dependencias de la Universidad para elaborar el primer documento con los lineamientos del Programa (UANL, 2013). En el año 2005 el PIT queda a cargo de la Dirección de Orientación Vocacional y Educativa (DOVE),

y actualmente es conducido por la Dirección de Formación Integral del Estudiante (DFIE), entre cuyas funciones se encuentran elevar la eficiencia terminal y la calidad educativa (UANL, 2022).

Por su parte, con el transcurso de los años, el Área Curricular FOGU también ha experimentado múltiples transformaciones producto de las necesidades educativas y del contexto social en el cual está inscrita la educación superior, un ejemplo de ello han sido las actualizaciones en sus versiones de los años 2011; 2015; 2020 y 2022. En cada nueva versión han sido añadidas o renovadas unidades de aprendizaje que responden a las demandas profesionales, laborales y sociales en la formación integral del estudiante, acercándole a su vez con la construcción de actuaciones socialmente responsables (UANL, 2024a).

En la actualidad, el Área Curricular FOGU responde de manera global a los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de la ONU, en la cual se busca que la educación superior contribuya a la construcción de una ciudadanía mundial, reflejada en unidades de aprendizaje como: responsabilidad social y desarrollo sustentable, igualdad de género, diversidad sexual e inclusión, cultura de paz y derechos humanos, ética, transparencia y cultura de la legalidad, y liderazgo, emprendimiento e innovación (UANL, 2024a).

Asimismo, las actividades de formación integral llevadas a cabo por secretarías, direcciones, escuelas y Facultades de la UANL impulsan el desarrollo integral como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Curricularmente son fijadas un número de AFI para cubrir a lo largo de la formación universitaria como requisito de egreso, distribuidas de la siguiente forma:

Duración del programa educativo (semestres)	Número de actividades
8	12
9	14
10	16

Tabla 1. Actividades mínimas de formación integral que deberá cubrir el estudiante para cumplir con el requisito de egreso. Fuente: (UANL, 2024b).

Las AFI se dividen a su vez en ocho rubros, cuyas características y propósitos son los siguientes:

Tipo de actividad AFI	Propósito
Académicas	Apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje para reforzar los conocimientos adquiridos, desarrollar nuevas habilidades y vincularlas con su entorno.
Artísticas	Sensibilizar conforme a las producciones del ser humano, con fines estéticos y simbólicos.
Culturales	Impulsar la comprensión y valorización de la cultura de un grupo o sector social.
Responsabilidad social	Promover la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, el cuidado del medio ambiente y la diversidad e inclusión social.
Investigación	Promover la difusión y producción científica como forma de generar o aplicar el conocimiento.
Deportivas	Estimular las capacidades físicas, mentales y sociales mediante las actividades del deporte, de manera individual o en equipos.
Aprendizaje de otro idioma	Desarrollar la capacidad lingüística de una lengua extranjera además del inglés.
Intercambio académico	Fomentar la movilidad académica interna entre facultades de la UANL y la externa con instituciones nacionales e internacionales.

Tabla 2. Tipos de actividades AFI y su propósito. Fuente: (UANL, 2024b).

Vínculo entre Universidad y comunidad: Caso “Café con asociaciones civiles”

El 15 de noviembre de 2023, en las instalaciones de World Trade Center Monterrey-UANL, se llevó a cabo el evento: Café con Asociaciones Civiles, en el cual, a través de la sinergia entre la Secretaría de Economía del Gobierno del Estado de Nuevo León, el Consejo Nuevo León; la UANL, la Fundación UANL, ANDAMOS A.C., INC Monterrey y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, fueron presentados los trabajos realizados por 26 asociaciones civiles locales y nacionales, donde éstas pudieron coincidir con representantes de Pequeñas y Medianas Empresas (PyMES), así como con presidentes de fundaciones interesadas por articular los esfuerzos entre el gobierno, las empresas privadas, las IES y los sectores sociales con el objetivo de fortalecer el trabajo en comunidad y forjar alianzas estratégicas de apoyo mutuo.

Uno de los resultados más palpables del evento fue aumentar la visibilidad de las asociaciones civiles y crear una red de *networking* entre personas que buscan apoyar diversas causas, encontrando la satisfacción en el fomento del desarrollo social. En las múltiples conferencias y mesas de presentación realizadas en dicho evento se llegaron a consensos pertinentes sobre el rol de las asociaciones civiles en la construcción de ciudadanía y la responsabilidad social compartida de los diversos actores involucrados con el ánimo de contribuir a la mejora de la calidad de vida nuestras comunidades locales.

Algunos de estos consensos fueron: superación de las dinámicas asistencialistas, capacitación continua a miembros

y voluntarios de las asociaciones, acercamiento horizontal con las comunidades para la consulta de necesidades, planificación detallada de actividades a realizar con las comunidades, financiamiento transparente a través de fundaciones o donaciones, financiamiento basado en resultados e impacto social y esquemas de comunicación social para difusión de los logros y desafíos.

Del ambiente de colaboración entre representantes de los distintos actores sociales por medio del diálogo y la cooperación se desprendió la actual importancia de las asociaciones civiles como espacios de acción e iniciativa de la sociedad civil organizada para hacer frente de manera oportuna y responsable a múltiples problemáticas de interés público, donde las demandas de nuestro contexto global no permiten ser indiferentes y abstraerse de ellas ya sea en los roles gubernamentales, empresariales o educativos. En este sentido, colaborar activamente con asociaciones civiles representa una oportunidad para la construcción de un modelo de democracia participativa, así como la materialización de la RSE y la RSU.

Contexto educativo a raíz de la pandemia de COVID-19 y experiencia práctica de la asociación civil Tanatología y Salud Emocional

La crisis sanitaria global por la proliferación del virus del SARS-CoV2 (COVID-19) a inicios de 2020 trajo consigo el cierre parcial o total de los planteles educativos en la mayoría de los países del mundo con el objetivo de contribuir a mitigar las tasas de contagio, no obstante, dicha medida ha provocado la pérdida o desaceleración del aprendizaje, aunado a su vez con una serie de desigualdades, carencias en materia de acceso y calidad

a la educación previas a la pandemia, así como afectaciones socioemocionales (UNESCO, UNICEF & Banco Mundial, 2021).

La educación es un proceso acumulativo, por lo tanto, si la pandemia de COVID-19 significó el cierre parcial o total de las actividades educativas presenciales, el rezago, exclusión, abandono y faltas de oportunidades repercuten no sólo en el presente inmediato, sino también el desempeño y resultados de los logros educativos una vez restauradas las actividades escolares en el aula (Carro Olvera, & Lima Gutiérrez, 2022).

Este abandono de las aulas por razones de contención de la pandemia ha implicado la pérdida significativa de conocimientos, valores, habilidades y actitudes en torno al aprendizaje y la convivencia cotidiana, asimismo, este déficit formativo será traducido unos años más tardes en pérdidas económicas multimillonarias al no contar con los perfiles laborales correspondientes a las necesidades del mercado y la vida pública (UNESCO, UNICEF & Banco Mundial, 2021).

Los sectores sociales de menores ingresos, los habitantes de zonas rurales, las mujeres, las personas con discapacidad y demás grupos sociales vulnerables son particularmente sensibles a la pérdida de las actividades educativas presenciales ante una posible retirada del ambiente escolar para insertarse a la fuerza laboral de baja cualificación (UNESCO, UNICEF & Banco Mundial, 2021).

Bajo este contexto, y con miras en atender de manera local las problemáticas socioemocionales derivadas de la pandemia de COVID-19, el 11 de febrero de 2023, en las instalaciones del Colegio Civil, Centro Cultural Universitario, se presentó formalmente la Asociación Civil Tanatología y Salud Emocional, fundada por la Dra. Mireya Sandoval Aspront, en dicha sesión se firmó un

convenio de colaboración con la Dirección General de Bienestar Social y la Casa del Adulto Mayor del municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, donde se formalizó la participación en el diseño de talleres, diplomados, ciclos de conferencias y demás actividades requeridas por la dependencia municipal.



Imagen 1. Presentación de la Asociación Civil de Tanatología y Salud Emocional. Fuente: fotografía propia.

Como parte de las múltiples actividades iniciales llevadas a cabo por la Asociación Civil Tanatología y Salud Emocional a lo largo de los años 2023 y 2024 se destacan: la difusión de la asociación y los trabajos iniciales en el Canal 53 de la UANL; la visita mensual, comenzando con conferencias y talleres en la Casa Club del Adulto Mayor, la participación con las conferencias: “Mujeres como pilar de la familia” y “Toma de Conciencia del Abuso y Maltrato hacia el Adulto Mayor con la RED de Mujeres de la Dirección de Mujeres del municipio de San Nicolás de los Garza; y los ciclos de conferencias sobre el Adulto Mayor: Plenitud, Bienestar y Salud (Sandoval Aspront, 2023).

ASOCIACIÓN CIVIL, TANATOLOGÍA, Y SALUD EMOCIONAL
FUNDADA EN 1921

SAN NICOLÁS
MUNICIPIO DE LOS GARZA

1ER CICLO DE CONFERENCIAS

ADULTO MAYOR: PLENITUD, BIENESTAR Y SALUD

Objetivo. Fomentar una cultura de la vejez y el envejecimiento para concientizar al adulto mayor sobre los cuidados y acciones que deberán tomar en cuenta para tener una calidad de vida que les permita continuar con un sano desarrollo integral de sus capacidades.

<p>5 de julio Salud cognitiva en el adulto mayor Lic. Ariadna Stephany Salinas Sandoval Subdirectora del Centro de Actualización para la Consultoría y Capacitación Integral en las Áreas de Desarrollo Humano, Diversidad y Género (CACCI) Psicóloga de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL</p>	<p>12 de julio Descubriendo el sentido de vida Mtra. María de Jesús Lizarraga López Directora del Instituto Juan Pablo II (Instituto de Estudios y Promoción, IEP) Universidad Autónoma de Coahuila Sede Monterrey</p>
<p>19 de julio Inteligencia emocional para vivir mejor Dra. Linda Angélica Osorio Castillo Directora de Responsabilidad Social Universitaria UANL Ex directora de la Reparación No. 3</p>	<p>26 de julio Gimnasia cerebral Prof. Adrián Infante Valenzuela Profesor del departamento de Neurología del Hospital Universitario UANL</p>
<p>2 de agosto Alimentación sostenible y saludable en el adulto mayor Lic. Ma. del Socorro Sánchez Acosta Maestría del Centro Universitario de Salud y Reintegración del programa Cuida Tu Salud para transformar tu vida de la UANL</p>	<p>9 de agosto Políticas públicas para el bienestar del adulto mayor Dr. Francisco Treviño Rodríguez Director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL</p>

Directora de la Casa Club del Adulto Mayor. Lic. Esther Martínez Zavala
Sede. Casa Club del adulto mayor
Horario de conferencias: 10:00 - 11:00 a.m.
Dirección. Av. López Mateos Km. 2.5 Col. Lagrange San Nicolás

El Dr. Daniel Carrillo Martínez, alcalde del municipio de San Nicolás hará entrega de reconocimientos a los participantes el miércoles 9 de agosto a las 11:30 a.m. en la sede del evento.

Dra. Mireya Sandoval Aspront
Presidente Fundadora
A.C. Tanatología y Salud Emocional

Dr. Daniel Carrillo Martínez
Alcalde del Municipio
San Nicolás de los Garza
Admon. 2022-2024

Imagen 2. Ciclo de conferencias Adulto Mayor, Plenitud, Bienestar y Salud. Fuente: fotografía propia.

Una vez consolidada la participación de la asociación en el municipio de San Nicolás de los Garza, se logra la firma de otro convenio de colaboración con los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI-92) sobre la prevención de adicciones, mismo que inicia con la conferencia: “¿Cómo afectan las drogas en la salud emocional? dirigida a los estudiantes del CECATI-92; así como la participación en las reuniones mensuales de la asociación ANDAMOS A.C. en calidad de miembros asociados.

Discusión y conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha destacado la importancia de articular de forma coherente, por una parte, la RSU como competencia transversal curricular en la educación superior y, por la otra, su pertinente vinculación a través de asociaciones civiles como una de las múltiples ventanas para su materialización por medio de sinergias entre los diversos actores sociales involucrados en los trabajos para la mejora de la calidad de vida de nuestras comunidades, tales como: gobiernos, empresas y universidades. Este es un tema que teóricamente ha sido ampliamente abordado, no así desde el ámbito de las acciones concretas. Esto es posible solamente desde la observación participante, a través de la cual, entre otras categorías importantes, se identificaron: la participación y la vinculación, la sensibilización de los actores universitarios y externos a la institución y la inclusión de contenidos de RSU en las mallas curriculares.

Así, aunque aún existen una colección importante de retos para la adecuada integración de las metas perseguidas desde las propuestas y experiencias presentadas en materia de RSU y su vínculo con la comunidad a través de asociaciones civiles, tanto la literatura especializada como nuestra participación y observación activa nos indican rutas de trabajo trazadas con base en las actuales tendencias de profesionalización de las asociaciones civiles y la inclusión de la RSU en cada vez más rubros dentro de las mallas curriculares universitarias.

La observación participante en los trabajos de presentación, difusión, vinculación y ejecución de labores en la

comunidad por parte de la asociación civil Tanatología y Salud Emocional en el municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, brindó la oportunidad de conocer el efecto de dichas actividades sobre la sensibilización de los distintos profesionistas de la UANL asociados cuya participación como expertos en medicina, psicología, educación, y diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanidades, hace patente la construcción de actuaciones socialmente responsables con respecto a sus áreas específicas de conocimiento donde se trascienden los valores meramente utilitarios o pragmáticos de la profesión para conectar dichos saberes con las necesidades del entorno inmediato a la universidad y contribuir con ello a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias

- Acosta Urquidi, M. (2013). La emergencia de la sociedad civil como actor político de alcance mundial. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 98, 149-166. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-politica-exterior/12>
- ANDAMOS A.C. (s.f.). *Nosotros*. Recuperado el 25 de marzo de 2024 de: <https://andamosmexico.org.mx/nosotros/>
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. En: J. Voogt & G. Knezek, (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. (págs. 3-22). Springer. <https://teachwithict.files.wordpress.com/2011/08/dede.pdf>
- Avilez Pineda, M. E., González Álvarez, M. A. y Martínez Zúñiga, M. G. (2015). Responsabilidad Social Universitaria

con liderazgo ético. *Vinculatégia*, 1(1), 2137-2155. <http://eprints.uanl.mx/17320/1/117.pdf>

Ayala Palacios, R., Leyva Cordero, O., Tamez González, G. y Hernández Paz, A. (2018). Responsabilidad social universitaria: Construcción de una valoración estudiantil. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 146-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29062781009>

ArredondoRamírez,V.(1993).*LaConcertaciónSocialdesdelaexperiencia de la Fundación Para el Apoyo de la Comunidad*. Cuadernos de Divulgación y Análisis, FAC/Caritas. https://www.academia.edu/46030202/La_concertaci%C3%B3n_social_desde_la_experiencia_de_la_Fundaci%C3%B3n_de_Apoyo_a_la_Comunidad_A_C_FAC

Cantú Mendoza, R. (2015). Nuevos retos a la gestión de la educación superior en México. Los referentes de impacto social de las funciones sustantivas de la universidad. En R. Cantú Mendoza, (Coord.), *La responsabilidad social de las universidades contemporáneas* (págs. 13-38). UANL, Facultad de Filosofía y Letras, Editorial Itaca.

Carrillo Hernández, M. T. de J. y Benavides Martínez, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-37. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>

Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5(2), e208. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/3222>

Chanial, R. y Laville, J. (2013). Asociativismo. En A. D. Cattani, J. Coraggio, y J. Laville (Eds.), *Diccionario de la otra*

economía (págs. 36-42). Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://www.jeanlouislaville.fr/es/diccionario-de-la-otra-economia/>

Chávez Becker, C. y González Ulloa, P. (2018). *Las organizaciones de la sociedad civil en México. Hacia una reforma de la LFFAROSC*. Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez. https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2018/12/Cuaderno_LFFAROSC_IBD.pdf

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923012>

Gallardo-Vázquez, D. (2019). Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 159-177. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>

Guadarrama Sánchez, G. J. (2018). Las asociaciones y los bienes que generan. El debate conceptual y metodológico. *Espiral*, 25(71), 39-70. <https://www.redalyc.org/journal/138/13857153002/13857153002.pdf>

Herrera-Alvarado, C., Garza-García, A., González-Domínguez, L. y Garza-Ocañas, C. L. (2018). La Educación Universitaria y el Vínculo con la Responsabilidad Social. *Vinculatégica EFAN*, 3(2). http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/vinculat%C3%A9gica_2/22%20HERRERA_GONZALEZ_GARZA.pdf

Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I. y Romero Rodríguez, J. M. (2020). Factor humano en la productividad empresarial: un enfoque desde el análisis de las competencias transversales. *Innovar*, 30(76), 51-62. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85194>

- Jiménez Galán, Y. I. (2019). ¿Cómo desarrollar competencias de creatividad e innovación en la educación superior? Caso: carreras de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 356-376. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.427>
- Jiménez, Y. I., Gutiérrez, J. J. y Hernández, J. (2019). Logros y Desafíos en la Formación de Competencias Transversales por áreas de Conocimiento en la Educación Superior del Instituto Politécnico Nacional (México). *Formación Universitaria*, 12(3), 91-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300091>
- Salamanca Garay, I. J. & Badilla Quintana, M. G. (2023). Percepción de la comunidad educativa sobre la estimulación de las habilidades para el siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(e03), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8830522>
- Sánchez Serrano, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de significados. En M. L. Tarrés, (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 93-123). FLACSO, El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Sandoval Aspront, M. (2023). Asociación Civil de Tanatología y Salud Emocional. *Reforma Siglo XXI*, (116), 49-51. <https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/129/119>
- Toca Torres, C. E. (2011). *Las organizaciones de la sociedad civil. Retos y posibilidades*. Editorial Académica Española.
- UANL (2013). *Programa Institucional de Tutorías, Actualización 2013*. UANL. <https://www.uanl.mx/wp-content/>

[uploads/2018/07/Programa-Institucional-de-Tutori%CC%81a.pdf](#)

UANL (2022). Dirección de Formación Integral del Estudiante. Recuperado el 11 de noviembre de 2022 de: <https://www.uanl.mx/dependencias/direccion-de-formacion-integral-al-estudiante/>

UANL (2023). *Modelo UANL de Responsabilidad Social Universitaria*. UANL. https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2023/03/7a_Modelo_RSU.pdf

UANL (2024 a). Área Curricular de Formación Inicial General. Recuperado el 25 de marzo de 2024 de: <https://www.uanl.mx/area-curricular-de-fomacion-inicial-general/>

UANL (2024 b). *Actividades de Formación Integral para estudiantes de Licenciatura*. Recuperado el 25 de marzo de 2024 de: <https://www.uanl.mx/tramites/actividades-de-formacion-integral-para-estudiantes-de-licenciatura/>

UNESCO, UNICEF, The World Bank. (2021). *The estate of the global education crisis: a path to recovery*. UNESCO, UNICEF, The World Bank. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>

Vallaey, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.716>

Verdú-Pina, M., Lázaro-Cantabrana, J. L., Grimalt-Álvaro, C. & Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(e11), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4586>

Villarreal, E. M., & Zayas Pérez, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Revista Vértice Universitario*, 23(90).
<https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31>

Zermeño, S. (2010) *Reconstruir a México en el siglo XXI*. Océano.

Transdisciplina y economía: irrupciones y disrupciones teórico-metodológicas para el estudio de la música-pop

Transdiscipline and economics: theoretical- methodological irruptions and disruptions for the study of pop-music

Alan Omar Pérez Álvarez¹

Resumen: El presente artículo se propone el establecimiento de un puente cognoscitivo entre la economía y la transdisciplinaria con el objeto de construir una perspectiva trans-económica de la música popular grabada en el capitalismo contemporáneo. La economía neoclásica y la economía marxista han dedicado una importante cantidad de trabajos al estudio de la cultura en el sistema capitalista desde mediados del siglo XX hasta principios del XXI; sin embargo, tanto la primera como la segunda han priorizado la investigación de la lógica y el valor económicos de las mismas en detrimento de otras lógicas y elementos esenciales en la economía de la música en las sociedades contemporáneas. De ahí que se plantee la necesidad y la urgencia de aplicar los axiomas metodológicos básicos y los operadores cognoscitivos complejos de la transdisciplina al proceso por el que

1 Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. Correo: clowniangramascon@gmail.com

se producen, circulan y se consumen los objetos subjetivantes, los sujetos objetivados y las subjetividades objetuales en la música-pop del capitalismo neoliberal.

Palabras clave: Transdisciplina, economía política, economía simbólica, economía deseante y música-pop.

Abstract : This article proposes the establishment of a cognitive bridge between economics and transdisciplinary to build a trans-economic perspective of popular music recorded in contemporary capitalism. Neoclassical economics and marxist economics have devoted a significant amount of work to the study of culture in the capitalist system from the mid-twentieth century to the beginning of the twenty-first; however both have prioritized the investigation of the economic logic and value of them in detriment of other essential logics and elements in the economy of music in contemporary societies. Hence the need and urgency of applying the basic methodological axioms and complex cognitive operators of transdiscipline to the process by which subjectivating objects, objectified subjects and objectual subjectivities are produced, circulated and consumed in the pop-music of neoliberal capitalism.

Keywords: Transdiscipline, political economy, symbolic economy, desiring economy and pop-music.

Introducción

La economía ha sido una de las *disciplinas* en las que se aspira de manera prioritaria a la simplificación de la realidad y a la especialización del conocimiento². Desde el siglo XIX hasta el XX, tal ciencia se constituyó por medio de los parámetros disciplinarios de la ciencia moderna y a través del paradigma nomotético de la física newtoniana, por lo que aquella se ha caracterizado por la dicotomía hombre/naturaleza y la creencia en el progreso infinito, por la búsqueda de leyes universales, por la causalidad lineal y el aislamiento empírico, por la matematización y la cuantificación del mundo, por el modelo estático del equilibrio general y por la razón instrumental de los individuos (Wallerstein, 2006, pp. 3-36).

Ahora bien, la segunda mitad del siglo XX representó un viraje cognoscitivo para la economía, pues la emergencia y el despliegue de los debates sobre 1) la separación entre las ciencias sociales y la disciplina histórica, 2) la pretendida universalidad del conocimiento egológico de la civilización occidental y 3) la fragmentación del saber entre las “dos culturas” de las ciencias naturales y las humanidades; así como de las teorías de la relatividad general, el psicoanálisis y la demanda efectiva, de la modernización social, de los sistemas complejos, del estructuralismo simbólico, de la autoorganización biológica, de

2 Wallerstein asevera –siguiendo a Foucault– que una disciplina es un sistema de control de la producción discursiva que establece sus propios límites por medio de la constitución de un modo de cognición del mundo que se adquiere por la reactivación constante, inconsciente e inmediata de un conjunto de normas, hábitos y conductas de investigación, formación y divulgación del conocimiento (2006, pp. 36-37).

la cibernética y la información, y de la fenomenología existencial, el marxismo cultural y la filosofía posmoderna, replantearon una variedad de postulados, problemas, categorías y conceptos del paradigma mecanicista de la ciencia económica (Wallerstein, 2006, pp. 37-75; Morin, 2005, pp. 19-24).

Ya para el cambio del siglo XX al XXI, los economistas habían subvertido, criticado o cuestionado la mayoría de los pilares en los que se soportaba el paradigma fisicalista de la disciplina económica. En primer lugar, se abordó el sistema económico en relación con el ecosistema terrestre, al mismo tiempo que se reconoció la imposibilidad del crecimiento infinito en un planeta con recursos limitados (Leonard, 2016, pp. 17-31); en segunda instancia, se relativizó la ley de la oferta y la demanda y la conexión entre el protestantismo y el capitalismo a partir del estudio histórico de la primera en condiciones premodernas y de la segunda en sociedades católicas (Tutino, 2016, pp. 8-46); en tercer lugar, se reformuló la visión lineal, estática y determinista del sistema económico en pos de una concepción recursiva, dinámica y caótica del mismo, en la que se constata la existencia de una red de variables explicativas que interactúan con el entorno no económico y que poseen un amplio grado de incertidumbre (García, Ivarola y Szybisz, 2018, pp. 82-84); en cuarta instancia, se cuestionó el formalismo del lenguaje matemático, la axiomatización de la teoría económica y el abstraccionismo de los modelos económicos, en donde el principal receptor de tales críticas fue el concepto de equilibrio general en tanto que un instrumental cognoscitivo que subsume una variedad de fenómenos fundamentales en los sistemas económicos actuales, a saber: el azar, el desorden y la degradación

(Miedes, 2012, pp.7-8); y, finalmente, se problematizó la razón medio-fin de la teoría económica en tanto que uno de los tipos de racionalidad que existen en las sociedades humanas, la que se caracteriza como una lógica “economicista, rentista y alienante, calculadora, cuantificadora, autosuficiente, deshumanizada, sin registros de valoraciones éticas o morales.” (Fuenmayor, 2003, pp. 9-14; Fuenmayor y Márquez, 2006, pp. 341-356).

No obstante, lo anterior no se ha empatado con una afrenta de igual magnitud en lo que se refiere a los parámetros disciplinarios de dicha ciencia social, a pesar de los esfuerzos de una serie de economistas por traspasar, fracturar o subvertir los límites de la economía en relación con las ciencias naturales y las humanidades; ya sea porque se limitan al estudio de la actividad económica desde una variedad de disciplinas, por lo que se adscriben al ámbito de lo multidisciplinario (Bueno y García, 2014, pp. 1-4; Bueno, 2013, pp. 1-3; Muñoz, 2017, pp.7-12; Pantoja, 2021, pp. 112-117); o ya sea porque se reducen al intercambio de métodos, teorías, conceptos o técnicas de investigación entre la economía y las otras disciplinas, por lo que incrustan en el área de lo interdisciplinario (Cabo y Ricoy, 2012, pp. 1-4; Miedes, 2012, pp.1-3; Arnold y Cadenas, 2013, pp. I-III; Human y Cilliers, 2013, pp. 24-38).

Así, los estudios económicos en los que se ensaya la superación de los estatutos disciplinarios de dicha ciencia no son sino una excepcionalidad (Shanahan, 1978, pp. 13-16; Luigi, 2019, pp. 173-175; Erasmo, 2022. pp. 1-6), en los que la perspectiva de la transdisciplina y el concepto de la complejidad derivan más en una respuesta acerca del modo en que *fortificar* los cimientos disciplinarios de la economía que en un problema

sobre la manera en que *destruir* los pilares disciplinarios de la misma, puesto que aquellos no permiten la *irrupción disruptiva* de los axiomas metodológicos y de los operadores cognoscitivos de la transdisciplina en la metodología, la teoría y la práctica de la economía.

De ahí que el presente artículo se proponga el establecimiento de un puente cognoscitivo entre la economía y la transdisciplina con el objeto de construir una *perspectiva transeconómica* de la música popular grabada de la actualidad, en la que confluyan de forma simultánea, dinámica e interactiva algunos de los niveles de realidad/percepción –por ejemplo, la economía política de Karl Marx, la economía simbólica de Pierre Bourdieu y la economía deseante de Deleuze y Guattari– que configuran el proceso complejo por el que se producen, circulan y consumen los objetos, los sujetos y las subjetividades en la música-pop del capitalismo neoliberal.

Lo anterior se lleva a cabo de la siguiente manera. Primero, se aborda los axiomas metodológicos básicos y los operadores cognoscitivos complejos que comprenden lo que se conoce como la perspectiva transdisciplinaria. Segundo, se tratan los trabajos recientes de la economía neoclásica y la economía política en relación con la música popular grabada con el objeto de mostrar que ambas son incapaces de explicar y comprender el proceso complejo por el que se produce, circula y consume aquel fenómeno de la cultura-pop. Y, tercero, se construye un mirador transeconómico de la música popular a partir del cruce entre la transdisciplina y la economía en correspondencia con la música popular grabada.

La transdisciplina

La perspectiva transdisciplinaria es uno de los modos emergentes de organización del saber de finales del siglo XX y principios del XXI (Wallerstein, 2006, pp. 3-75), por lo que puede ser considerada como “la exigencia contemporánea de *reproblematizar* el conocimiento, el sujeto/objeto cognoscente y el objeto/sujeto cognoscible” (Pérez, 2022, pp. 104; Gómez y Arboleda, 2015, p.7); en donde el proceso de cognición del ser humano y el mundo se efectúa *a través, entre y más allá* de los límites disciplinarios del saber por medio de una variedad de axiomas metodológicos y de operadores cognoscitivos (Nicolescu, 1996, pp. 36-42).

La transdisciplina supone, en primer lugar, que el exceso de *simplificación* de la ciencia moderna y de *especialización* de las disciplinas académicas obstaculizan una visión *compleja y global* del ser humano; en segunda instancia, que no hay una división radical entre el sujeto y el objeto *cognoscentes/cognoscibles* y que uno y otro *interactúan activamente* en el proceso de cognición del mundo; y, en tercer lugar, que los pares excluyentes *industria/naturaleza, economía/cultura, mercancía/arte*, etc., así como las realidades que emergen de los mencionados, son insostenibles a nivel tanto teórico como práctico, por lo que su superación es una labor insoslayable (Pérez, 2022, pp. 104-105; Varios Autores, 1994, párrs. 1-6).

La perspectiva transdisciplinaria se diferencia la disciplina, la multidisciplinaria y la interdisciplinaria; pero entre la primera y las segundas existe una relación de antagonismo y complementariedad, puesto que las cuatro son “las flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento” (Nicolescu, 1996, p. 26). En tal modo, no hay que confundir a aquella con estas, ya que: a) en el enfoque disciplinario, el

proceso de cognición concierne a un solo y mismo nivel de realidad/percepción o a un parte de este; *b*) en la multidisciplina, tal proceso se refiere al estudio de un objeto/sujeto cognoscible/cognoscente de un pedazo o un nivel de realidad/percepción por parte de varias disciplinas a la vez; y *c*) en la visión interdisciplinaria, el proceso de cognición se corresponde con el migración de instrumentos cognoscitivos (métodos, teorías, categorías, etc.) de una disciplina a otra (Nicolescu, 1996, pp. 36-45).

Ahora bien, la transdisciplina presupone tres axiomas metodológicos básicos que la distancian de las otras perspectivas disciplinarias, a saber: el *ontológico*, el que asevera la existencia de una multiplicidad de niveles tanto de realidad como de percepción en el conocimiento y en el mundo; el *lógico*, en donde se sostiene que el tránsito de un nivel de realidad/percepción a otro se efectúa a través del principio del “tercero incluido”³; y el *epistemológico*, el cual establece que el constructo que engloba la totalidad de los niveles de realidad/percepción posee una naturaleza compleja, en la que cada uno de dichos niveles existe de forma simultánea, dinámica e interactiva con los otros (Osorio, 2012, p. 286; Nicolescu, 1996, p. 22).

Los axiomas anteriores requieren de algunas precisiones teóricas para extraer todas las consecuencias de la perspectiva transdisciplinaria en el proceso de cognición del ser humano y el mundo. El axioma *ontológico* plantea una distinción analítica fundamental entre *la realidad y lo real*, en donde aquella se refiere

3 El principio en cuestión se opone a los tres axiomas en los que se basa la lógica de Aristóteles: una entidad es idéntica a sí misma (*A es A*), una entidad no es distinta de sí misma (*A no es no-A*) y no existe una entidad que sea ella sí misma y otra a la vez. (Nicolescu, 1996, p. 22).

a lo que *resiste* a nuestros instrumentos cognoscitivos, es decir, “a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formalizaciones matemáticas” (Nicolescu, 1996, pp. 17-18. El subrayado es del original); y esta se corresponde con una zona de no-resistencia o, mejor, con un espacio de transparencia absoluta en el que la cognición humana –cualquiera que sean las herramientas de las que se sirve para potenciar sus alcances– se encuentra indefectiblemente *restringida, excluida o limitada* (Nicolescu, 1996, pp. 42-43)⁴.

Pero ¿qué se entiende por un nivel de realidad?, ¿cuál es la definición de un nivel de percepción? y ¿de qué manera se vinculan ambos? El primero es “un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales. [...]. Es decir que dos niveles de Realidad *son diferentes si*, pasando de uno a otro, hay ruptura de las leyes y ruptura de los conceptos fundamentales [...]” (Nicolescu, 1996, p.18); mientras que el segundo es “un conjunto sistematizado de entidades *sígnicas*, emotivas y sensitivas (‘miradas’, ‘sonidos’, ‘tactos’, ‘gustos’ y ‘olfatos’) que configura una lectura general, coherente y unificante de un nivel de realidad, sin agotarlo” (Pérez, 2022, p.109). Esto es, un nivel de percepción es distinto de otro si, cuando se transita entre ellos, existe una fractura de las configuraciones significativas y de las figuras retóricas esenciales.⁵

4 Ya que la realidad es *lo que resiste* y lo real es *lo que no resiste*, entonces la función de este no es sino constituir y, además, amenazar a la realidad, puesto que la zona de no-resistencia es la que marca la imposibilidad tanto del cierre de la realidad sobre sí misma como del límite de lo que resiste a la cognición humana. (Nicolescu, 1996, pp. 42-43).

5 Nicolescu plantea la existencia de una correspondencia *biunívoca* entre un nivel de realidad y un nivel de percepción, lo que explica el hecho

Así pues, si existe una multiplicidad de niveles diversos y, por ende, de zonas de no-resistencia heterogéneas, entonces ¿es factible la conexión de estos diferentes y múltiples niveles de realidad/percepción en un único conjunto que los abarque a todos? Sí, dice Nicolescu, puesto que la multiplicidad de niveles de realidad/percepción y sus espacios de transparencia configuran al sujeto y al objeto transdisciplinarios del conocimiento; en donde la comunicación signíca o informativa entre uno y otro se establece por medio de la *identidad* de los reales que constituyen y limitan los niveles de realidad/percepción que participan en tal conjunto cognoscitivo/cognoscente (1996, pp. 42-44).

Los dilemas del paso de un nivel dado a otro y de la conexión entre el sujeto y el objeto del conocimiento conducen al segundo de los axiomas de la transdisciplina, es decir, el *lógico*.⁶ El anterior asevera que el tránsito entre dos niveles de realidad/percepción se ejecuta a partir del principio del *tercero incluido*, por el que “[un] estado T presente a un cierto nivel está unido a un par de contradictorios (A, no-A) del nivel inmediatamente vecino” (Nicolescu, 1996, p. 39). En términos simples, dicho postulado supone que un par excluyente de un nivel de realidad/percepción se transgrede a partir de su integración en un término unívoco de

de que tal autor insista en la definición del primero, pero no haga lo mismo con el segundo. No obstante, en el presente texto se realiza una diferenciación analítica entre ambas categorías, lo que responde a fines más expositivos que conceptuales en la medida en que un nivel de realidad y un nivel de percepción se imbrican a nivel tanto óptico como ontológico (Laclau, 2000, pp. 112-120).

6 El papel principal que poseen los terceros en la solución de tales problemáticas se explica y comprende en la medida en que tanto el número “tres” como el prefijo “trans” se basan en la misma raíz etimológica, a saber: “lo que va más allá de dos” (Nicolescu, 1996, p. 43).

otro nivel diferente; no obstante, tal mecanismo de tránsito entre tal o cual nivel de realidad/percepción implica la emergencia de otra dicotomía en el nivel encargado de la integración (Nicolescu, 1996, p. 43). De lo precedente se sigue la imposibilidad de una teoría *absoluta* del mundo y el carácter *abierto* del conocimiento humano, es decir, la existencia de la complejidad y, además, de lo complejo (Pérez, 2022, p. 112; Alcántara, Arce y Parrini, 2017, p. 9; Morin, 2005, p. 72).

Así pues, se llega al último de los axiomas transdisciplinarios, esto es, el *epistemológico*. Este plantea que la *complejidad* es una dimensión transversal tanto del conjunto de los niveles como de cada uno de ellos, por lo que aquella sería el producto y el productor de “nuestras cabezas”, así como de la “naturaleza misma de las cosas y los seres” (Nicolescu, 1996, pp. 30-31). Ahora bien, ¿cuál es el significado de la categoría de complejidad? Edgar Morin afirma que esta no es concebible de forma *simplista*, ya que ocuparía “el lugar de la simplicidad. *La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución*” (2005, p. 22. El subrayado es del original), en la que se incrusta el problema fundamental de cómo enfrentarse a la complejidad sin subsumir lo complejo en los límites de la simplicidad; pues, según el autor francés, “es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. Dicho de otro modo, lo complejo no puede resumirse en el término *complejidad* [...]” (Morin, 2005, p. 22).

Si lo anterior es así, dicha categoría no es definible define en modo positivo, sino negativo: ¿qué es *lo que no es* la complejidad? Primero, ella no es la simplicidad, lo que no significa que se

desprecie el valor de esta en el proceso de cognición del ser humano y el mundo, porque “el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad” (Morin, 2005, p. 22); y, segundo, la complejidad no es la completud, lo cual no implica que se niegue las relaciones existentes en el trinomio parte-todo-parte, ya que tal modo de pensar se encuentra impulsado por la tensión que hay entre “la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morin, 2005, p. 23).

En consecuencia, si lo complejo excede a la complejidad, entonces cualquier proceso, mecanismo e instrumento que se dirija a captar el ser humano y el mundo tendría que ser, en sí mismo, *complejo*; por lo que la transdisciplina necesitaría idear, establecer, articular y desplegar una serie de *operadores cognoscitivos* que tengan por objeto la aprehensión de lo complejo en la complejidad, es decir, en un nivel de realidad/percepción, en la intersección entre uno o más niveles y en el conjunto de los niveles de realidad/percepción (Osorio, 2012, p. 273).

El primero de los mencionados es el *bucle recursivo*, es decir, el ciclo retroactivo de *causalidad paradójica* por el que los productos y los efectos se tornan los productores y los causantes de lo que se produce y se efectúa, respectivamente (Osorio, 2012, p. 273).

Otro de tales operadores es la *auto-eco-explicación*, en el que la autonomía/dependencia que existe entre el elemento y el ecosistema da cuenta del modo en que todo ser vivo se autoproduce y organiza por medio del intercambio energético,

informático y sígnico con el medio ambiente en que existe para *perseverar* en sí mismo y *devenir* en un otro (Osorio, 2012, p. 273).

El tercer operador es el *emergencial*, esto es, la tensión caos/orden en tanto que el fundamento de la aparición de *nuevas cualidades y propiedades* (que van más allá de las partes que las componen y del todo que las engloba) en los entes organizados, en cuyo caso aquellas retroactúan sobre estos en una especie de *destrucción creativa* entre la organización y el desorden (Osorio, 2012, pp. 274-275).

El siguiente de los operadores indicados es el *holológico*, en donde las relaciones parte-todo se juegan a tres niveles (sin olvidar la incapacidad de conocerlo todo): uno holonómico, el que conecta el todo a las partes; uno hologramático, el cual liga las partes entre sí; y uno holoscópico, el que vincula las parte al todo (Osorio, 2012, p. 275).

Otro de dichos operadores es el *dialógico*, o sea, la conexión de dos o más lógicas o elementos antagónicos/complementarios en un mismo fenómeno con el fin de constituir una *unidualidad compleja*, la que no es sino una imbricación biunívoca de entidades heterogéneas, ineliminables e irreductibles una en relación con la otra (Osorio, 2012, p. 275).

El sexto operador es el *reflexivo*, el cual se encarga de reintroducir el sujeto cognoscitivo en el proceso de cognición del objeto cognoscente y, así, develar el hecho de que el conocimiento “no es un espejo de las cosas o del mundo exterior, sino una reconstrucción-traducción por un espíritu-cerebro, en una cultura y en un tiempo determinado” (Osorio, 2012, p. 276).

El último de tales operadores es la *borrosidad*, es decir, tanto la aplicación cognoscitiva de conceptos indeterminados e

indecibles como la concepción empírica de entidades compuestas e inacabadas en el ser humano y el mundo (Osorio, 2012, p. 277).

En síntesis, la transdisciplina se compone de una variedad de axiomas metodológicos y de un conjunto de operadores cognoscitivos cuya finalidad es *reproblematizar* las lógicas y los elementos del proceso de cognición a partir de la superación de los límites disciplinarios del conocimiento. En este sentido, tal perspectiva permite cuestionar no sólo el modo en que se ha estudiado la música-pop en función de los ámbitos de la economía ortodoxo o heterodoxa, sino también transgredir los parámetros disciplinarios que imposibilitan la construcción de una perspectiva tal en la que se analice aquel fenómeno *a través, entre y más allá* de los niveles de realidad/percepción de la economía política, la economía simbólica y la economía deseante. Sin embargo, antes de tratar con mayor amplitud el aparato cognoscitivo de la *transeconomía*, hay que revisar el modo en que la economía neoclásica o marxista ha estudiado la música popular grabada.

La economía y la música-pop

El capitalismo neoliberal vibra con la cultura-pop. No existe persona que no haya gozado de escuchar *Despacito* de Luis Fonsi y Daddy Yankee, de asistir a uno de los espectaculares conciertos de Katy Perry, de observar el material filmico del *Dorado World Tour* de Shakira, de oír alguno de los podcasts de *Service95* de Dua Lipa o de cualquier actividad o producto de lo que se considera parte del entretenimiento masivo y estandarizado del mundo globalizado.

La existencia y el atractivo de tales mercancías necesitan ser explicados y comprendidos más allá de los lugares comunes del pensamiento marxista, en el que la industria cultural ejerce una dominación absoluta sobre un conglomerado de consumidores “obnubilados” y pasivos (Adorno y Horkheimer, 1998, pp. 160-165); o de la economía de la cultura, en el que el modelo de la oferta y la demanda subsume la dimensión subjetiva de la participación de los agentes en los bienes y servicios culturales (Sunkel, 2002, pp. 3-6). En efecto, el capitalismo es un “complejo histórico en el que se imbrica una multiplicidad de relaciones de explotación económica, de control social, de dominación política y de subsunción cultural [...]” (Pérez, 2022, p. 167); por lo que sería un error no considerar los elementos sociales, políticos y culturales que confluyen en la producción, la circulación y el consumo de una mercancía determinada de la cultura-pop más allá de la función que esta cumple en la producción y reproducción del proceso de acumulación ampliada del capital (Quijano, 2014, pp. 850-854).

Ahora bien, la economía tanto neoclásica como marxista ha dedicado una importante cantidad de páginas al estudio de dichos fenómenos culturales desde mediados del siglo XX hasta las primeras décadas del XXI. No obstante, tanto una como la otra se han centrado en el análisis del valor económico de los mismos, lo que ha desterrado otras lógicas y elementos esenciales en la producción, la circulación y el consumo de los bienes y servicios culturales y musicales en las sociedades capitalistas contemporáneas. (Canclini y Piedras, 2005).

En la actualidad, existe una nueva área de especialización de la economía neoclásica que se conoce con el nombre de economía de la cultura (Palma y Aguado, 2010, pp. 129-130), la

que responde al incremento de la relevancia cotidiana de los bienes y servicios culturales en el mundo globalizado y, a su vez, al aumento de la importancia económica del sector cultural en la economía planetaria⁷, y la que se comporta en tanto que un fragmento de un nivel de realidad/percepción que emergió por el trabajo fundacional de Baumol y Bowen, *Performing Arts. The Economic Dilemma* (1966); que se consolidó por los textos publicados en el *Journal of Cultural Economics* (cuyo primer número apareció en 1977) y recopilados en el *Handbook of the Economics of Art and Culture* (Ginsburgh y Throsby, 2006); y que se amplió por las obras recientes de autores como Emilio Albi, David Throsby, Ruth Towse, Mark Blaug, Victor Ginsburgh y Kenneth Arrow.

En el marco de dicha especialización, los economistas de la música se han abocado al estudio, por un lado, de la oferta cultural, en el que se han priorizado el examen de la contribución de la industria cultural al crecimiento y el desarrollo de las economías contemporáneas (CEPAL, 2021; y Ramírez, 2016), del modo y el formato en que se produce y distribuye la música popular grabada (Hyun, 2016) y del funcionamiento estructural del mercado y el comportamiento estratégico de las empresas de tal industria (Longo, 2014); y, por el otro, de la demanda cultural, en el que ha predominado la exploración del consumo de los bienes y servicios musicales, ya sea desde una perspectiva ortodoxa en

7 En el primer caso, según la *Federación Internacional de la Industria Fonográfica* (IFPI), la mayoría de los 43,000 encuestados de 23 países diferentes dedican un promedio de 18.4 horas a la semana al disfrute de música tanto nacional como extranjera (2021: 6-7). En el segundo caso, con base la CEPAL, las industrias culturales generaron alrededor de 2,250 miles de millones de dólares de ganancias alrededor del mundo en 2015, lo que es una suma mayor al PIB de la India en tal año (1,900 miles de millones de dólares) (2021: 29).

la que aquel se explica por la confluencia del precio, la utilidad y el ingreso (Aguado, L. y Palma, L, 2015, p.59); o desde un enfoque heterodoxo en el que tal consumo se comprende con base en una variedad de factores explicativos, por ejemplo, la formación del gusto, el grado educativo, el tiempo de ocio o el valor simbólico (Canclini y Piedras, 2005; Sunkel, 2002; y Bourdieu, 1990).

En consecuencia, a pesar de que la economía de la cultura permita llevar a cabo un análisis de los bienes y servicios musicales por medio del modelo del equilibrio general de mercado, la verdad es que aquella no da cuenta del proceso complejo por el que se produce, circula y consume la música en los países capitalistas del mundo globalizado. En este modo, el que la economía de la cultura explique el consumo de tal o cual bien o servicio musical en función del precio de equilibrio en un mercado determinado excluye el hecho de que la fruición cultural siempre implica una dimensión subjetiva por parte de los actores sociales (Bourdieu, 1990). De ahí que el consumo de las mercancías musicales dependa no sólo del capital económico de los individuos, sino también del capital simbólico de los agentes, los que producen y son producidos, vehiculizan y son vehiculizados y se apropian y son apropiados por un conjunto de principios de visión y división comunes del mundo de las fuerzas sociales que constituyen un campo social específico (Bourdieu, 2001, pp. 87-98).

Hoy en día, existe también un amplio horizonte de análisis de las mercancías culturales por parte del marxismo, el que se define como un nivel de realidad/percepción que apareció por el estudio primigenio de Adorno y Horkheimer, *Dialéctica de la ilustración*, en el ocaso de la Segunda Guerra Mundial; el que fue subvertido por el trabajo realizado en torno a las industrias

culturales en la segunda mitad del siglo XX por parte la escuela de pensamiento de los *Cultural Studies* (Richard Hoggart, Edward Thompson, Raymond Williams, Stuart Hall, etc.); y el que se criticó por la obra clave de *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* de Néstor Canclini (1990) y por la línea latinoamericana de los Estudios culturales (Jesús Barbero, Anna Gutman, Ernesto Piedras, Guillermo Sunkel, etc.), (Miller, 2011, pp. 122-128; y Sunkel, 2002, pp. 2-6).

En el ámbito específico de la economía política, los economistas de la música han dedicado una buena cantidad de trabajos al problema de la música popular grabada, pero siempre teniendo en cuenta el papel que esta funge en relación con la producción y reproducción económica o ideológica del sistema capitalista. El caso prototípico de lo anterior es el libro *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer (1998), en el que se plantea que la música-pop no es sino un producto de la cultura de masas y, a su vez, una mercancía de la industria cultural; por lo que aquella —a diferencia de la música “cult”— tiene por fin la producción y reproducción del capitalismo a partir de la obnubilación de las conciencias de los individuos, de la estandarización de los modos de consumo y de la exclusión de cualquier forma de negatividad —es decir, de crítica— en relación con el sistema imperante de dominación social (1998, pp. 165-176).

Otro ejemplo es el trabajo de Jacques Attali titulado *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música* (1995), en el que la música popular grabada se considera una mercancía fetichizada que se destina a la producción y reproducción de la acumulación del capital, pero también una forma profética que anuncia el pasado, el presente y el futuro de la sociedad (Attali, 1995, p. 12). Así pues,

el autor plantea que “Hoy en día la música, cualquiera que sea el modo de producción del capital, anuncia el establecimiento de una sociedad repetitiva [...]” cuya finalidad principal es la atracción/repulsión de la diferencia (Attali, 1995, p. 13).

Una muestra más es la obra de Jon Illescas, el que estudia de manera sistemática y profunda, por un lado, el formato del videoclip dominante de la música-pop como una mercancía cultural que se consume por la juventud global y, a su vez, como un vehículo ideológico de producción y reproducción del sistema capitalista (2015, pp. 20-21); y, por el otro, la figura de las celebridades en tanto que rentistas del cuerpo que “sirven a los objetivos de la acumulación del capital a través de su incesante reproducción de la industria cultural” (2018, pp. 155-156).

Un caso más es el libro *Dialectic of Pop* (2019) de Agnès Gayraud, en donde la música popular se concibe como un formato grabado producido por la industria cultural, pero también como una obra artística que conjuga una forma artística y estética en la que materializa una de las promesas utópicas de la ilustración occidental: la democratización de la experiencia humana (Gayraud, 2019, pp. 1-28). De ahí que la autora asevere que la música-pop encarna la promesa de “un arte accesible [para todos] no porque se rebaje el nivel de sus destinatarios, sino porque promete hablar de ellos, hablar su lengua y tocar la sencillez de su existencia, de la existencia común de la humanidad” (Gayraud, 2019, p. 61).

Otro ejemplo es el trabajo marxista y culturalista de Chalena Vásquez intitulado *Los procesos de producción artística* (2019), en el que se aborda la música popular grabada como un producto mercantilizado del trabajo humano y una práctica

alienante que produce y reproduce al sistema capitalista; a su vez, aquella también está inmersa en un tinglado de condiciones y relaciones materiales, sociales e ideológicas de producción, circulación y consumo (Mendívil, 2021, pp. 62-64). Así pues, el principal aporte de dicha autora es que restituye la materialidad de la música-pop en la medida en que considera que el sonido es manipulado por el trabajo humano por medio de una tecnología musical dada con el objeto de producir una serie de cuerpos sonoros que ingresan en canales específicos de distribución social y que se escuchan en modos específicos de apropiación ideológica (Mendívil, 2021, pp. 68-72).

Por lo tanto, aunque la economía política de la cultura permita efectuar un estudio de las mercancías musicales a partir de la teoría del valor-trabajo, de la explotación, de la renta, de la alienación y de la acumulación en el sistema capitalista, lo cierto es que lo anterior no considera el complejo proceso por el que se produce, circula y consume la música-pop en las sociedades capitalistas del siglo XXI. En este sentido, el que la economía política de la cultura explique el proceso de producción de tal o cual mercancía musical en relación con la reproducción de la lógica de la acumulación ampliada del capital subsume el hecho de que la fabricación de objetos en las industrias cultural está aparejada no sólo a la reproducción de los sujetos en los campos sociales (Bourdieu, 2001, pp. 87-94), sino también a la composición de subjetividades en los territorios sonoros (Deleuze y Guattari, 2002, pp. 9-29) De ahí que la música-pop se incruste en un proceso complejo de producción, circulación y consumo de mercancías, símbolos y deseos por medio de los que se produce y reproduce el capitalismo, de los que se construye y vehiculiza una

visión del mundo y de los que se crean y sostiene otros universos posibles (Deleuze y Guattari, 2002, pp. 9-29).

En suma, ni la economía neoclásica ni la economía política dan cuenta del complejo proceso por el que atraviesan los bienes y servicios o las mercancías musicales en los países capitalistas neoliberales en tanto que ambas sobreestiman la lógica y el valor económicos de aquellos en detrimento de las lógicas y los valores “no económicos” que emergen en la producción, la circulación y el consumo de la música popular grabada en el neoliberalismo. Así, el estudio de la música popular grabada contemporánea exige el diseño y la aplicación de un instrumental cognoscitivo que recupere las contribuciones disciplinarias, pluridisciplinarias e interdisciplinarias al saber de la economía neoclásica o la economía política de la cultura, al mismo tiempo que rechace las consecuencias simplificantes, limitantes, mutilantes, reduccionistas, parcelantes y cegadoras que existen en el campo de estudio de la economía de la música popular. Una perspectiva, pues, que permita el diálogo entre la economía y la transdisciplina con miras a construir un mirador transeconómico de la música mercantil, simbólica y deseante.

La trans-economía

El siglo XXI implicó la emergencia de un intercambio profuso entre la economía y la transdisciplina. En este sentido, entre ambas se suscitaron una variedad de encuentros tanto directos como indirectos. El diálogo directo de la economía y la transdisciplina se ha esforzado por reflexionar a nivel teórico acerca de las implicaciones que poseería para la primera la introducción de

los axiomas, los problemas y los conceptos de la segunda, en particular en lo que se corresponde con *a*) la economía ecológica, el desarrollo sustentable y el medio ambiente (Emilio, 2009, pp. 29-33); *b*) las nociones de tiempo e incertidumbre en los modelos económicos (Perry, 2013, pp. 467-469); *c*) la simbiosis de biología y economía, los conceptos de organismo, comportamiento y complejidad y el análisis económico de las empresas y la estructura industrial (Bueno, 2006, pp. 1-2); *d*) las conexiones entre la economía y la filosofía en pos de la construcción de la *econosofía*, así como los límites y las oportunidades del mismo en relación con la economía neoclásica; *e*) el supuesto de la racionalidad instrumental en contraposición a una racionalidad comprensiva en el comportamiento económico (Fuentemayor, 2003, pp. 7-12; Fuentemayor y Márquez-Fernández, 2006, pp. 340-344) o en la conducta administrativa (Drugus, 2011, pp. 3-6); y *f*) la conexión entre las universidades, el aparato público y las industrias en los sistemas económicos (Pantoja y Cardona, 2021, pp. 111-112).

Por otro lado, el diálogo indirecto de la economía y la transdisciplina se ha preocupado por pensar a nivel ontológico, metodológico y epistemológico sobre las consecuencias que tendría para la primera la integración de los avances teóricos y conceptuales del pensamiento complejo, en particular en lo que se refiere a I) la concepción de la economía como un sistema autopoietico, autoorganizativo y autoevolutivo en el que interactúan un conjunto heterogéneo y jerarquizado de agentes, redes y sistemas, los que se encuentran inmersos en la ecosfera terrestre (Ossa, 2008, pp. 222-226; Arnold y Cadenas, 2013, pp. II-V); II) la crítica de los supuestos lógicos por medio de los que procede el estudio de los sistemas económicos, por ejemplo, la cuantificación de la realidad

económica (Shanahan, 1978, pp. 13-14), la causalidad de corte lineal (Fernández, 2016, pp. 1-2), el aislacionismo de las variables económicos y la dicotomía de lo *micro* y lo *macro* (García, Ivarola y Szybisz, 2018, pp. 80-82), la racionalidad del *homo oeconomicus* (Rincón, Fuenmayor y Rincón, 2014: 130-133) y la falseabilidad de las predicciones empíricas (Coq, 2005, pp. 20-22); III) la construcción de modelos recursivos, dinámicos y abiertos de la actividad económica a través de los métodos de la simulación computacional, interactiva y probabilística (Perona, 2005, pp. 37-39); V) la apertura del instrumental de captación empírico en pos de un mayor protagonismo de los métodos experimentales (Miedes, 2012, pp. 3-6) o de las técnicas hermenéuticas (Human y Cilliers, 2013, pp. 24-27).

A pesar de la extensión y profundidad de los encuentros tanto directos como indirectos que han existido entre la economía y la transdisciplina, la mayoría de los anteriores no han resultado sino en la reificación de los estatutos disciplinarios de la ciencia económica, en donde la perspectiva transdisciplinaria se torna un modo de *abrir* los diques, pero no de *destruir* las barreras, que existen entre la economía y las ciencias naturales, sociales o humanas. Un ejemplo prototípico de lo anterior es el artículo de Valentina Erasmo titulado *Econosophy: limits and opportunities of transdisciplinary approach to philosophy and economics* (2022), en el que la configuración de un campo híbrido entre la economía y la filosofía –que se tilda con el vocablo de econosofía– desembocó más en un intercambio de métodos, teorías, postulados o conceptos entre la primera y la segunda –es decir, en un enfoque *interdisciplinario*– que en una transgresión de los límites y los obstáculos que existen entre aquella y esta (Erasmo, 2022, pp. 2-6).

Ahora bien, el hecho de que una mercancía cultural específica pueda fungir como el ancla de una serie de identidades sociales (Martínez, 2009, pp. 171-177) o como el sustento de un conjunto de bloques estéticos (Arriarán, 2009, pp. 127-129) en el sistema capitalista en que vivimos exige la construcción de unas lógicas y unas herramientas cognoscitivas que vayan más allá de los estatutos disciplinarios de tal o cual ciencia natural, social o humana (Morin, 2005: 20-24); puesto que la complejidad del mundo contemporáneo muestra que cualquier objeto/sujeto cognoscible está imbricado de manera simultánea, dinámica e interactiva en una variedad de niveles de realidad/percepción, los que requieren de un sujeto/objeto cognoscente que sea capaz de captar las fronteras, los intersticios y las cuarteaduras que hay entre tales niveles en tanto que las condiciones de existencia de un fenómeno dado. (Nicolescu, 1996, pp. 30-31). De ahí que se plantee la urgencia y la necesidad de un diálogo entre la economía y la transdisciplina con el objeto de construir una perspectiva transeconómica de la música popular grabada actual, puesto que –como se vio con anterioridad– ni la economía neoclásica ni la economía política explican o comprenden el complejo proceso económico de los bienes y servicios o las mercancías musicales en el sistema capitalista contemporáneo.

La trans-economía es una perspectiva cognoscitiva en la que se perciben/interpretan los procesos simultáneos, dinámicos e interactivos por medio de los que se producen, circulan y consumen los objetos subjetivantes, los sujetos objetivados y las subjetivades objetuales de la música-pop en las realidades contemporáneas, la que exige reconocer que existe una multiplicidad de niveles de realidad/percepción en tal

objeto/sujeto cognoscente/cognoscible, que la superación de una dicotomía existente en un nivel de realidad/percepción posibilita el tránsito a otro y que cada uno de dichos niveles y el conjunto de los mismos poseen una naturaleza compleja. (Basarab, 1996, pp. 34-45; Osorio, 2012, pp. 275-276). Asimismo, una perspectiva tal requiere de la comunión de las lógicas complementarias y antagónicas de la economía y la transdisciplina en el estudio de la música popular grabada actual, es decir, de la música que pertenece a un régimen de producción, circulación y consumo que se funda, en primer lugar, en el *bricolage* de las tecnologías de grabación (los aparatos electrónicos); en segundo lugar, en la *virtualidad* de los canales de registro (los medios digitales); y, en tercer lugar, en la *simpleza* de las sensibilidades de fruición (las estéticas populares). (Murphy y Smith, 2001, pp. 1-6; Giraud, 2019, pp. 60-62).

Lo mencionado implica que la economía adquiera el estatus de una categoría ontológica (Laclau, 2000, pp. 76-80), esto es, de una abstracción que tilda una región del ser que depende de una heterogeneidad de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales y conceptos fundamentales y, por lo tanto, de una multiplicidad de configuraciones significativas y retóricas esenciales que constituyen en conjunto una variedad de niveles de realidad/percepción. En dicho modo, se plantea I) que lo económico es una transversal de la(s) realidad(es) económica(s), puesto que no sólo existe la producción, la circulación y el consumo de tal o cual cosa, sino también la producción, circulación y consumo de la producción, de la circulación o del consumo de entes (Deleuze y Guattari, 1985, pp. 1-18); y II) que la realidad económica es un segmento de lo económico, puesto que la economía dominante se

ha abocado al estudio de uno de los muchos niveles de realidad/percepción que existen en la economía real, los que funcionan con base en una serie de lógicas y elementos distintos que remiten a un mismo mundo económico (Basarab y Nicolescu, 1996, pp. 30-40).

Una perspectiva tal no rechaza la simplicidad y tampoco anhela la completud, por lo que integra los avances en la cognición de la música por parte de la economía, al mismo tiempo que destierra las simplificaciones en las que esta incurre cuando considera por reflejo de lo real el modo en que se construye la realidad (Morin, 2005, pp. 22-23); y por lo que reconoce la imposibilidad de un conocimiento trascendente, universal, ideal y sistemático de la música-pop en la medida en que aquella se caracteriza como una perspectiva del saber inmanente, singular, conectiva y experimental. (Deleuze, 2016, pp. 12-13). En esta manera, la transeconomía de la música-pop aspira a constituirse a sí misma en una perspectiva acentrada por medio de la que cualquier cosa sea conectada con cualquier otra en un orden indeterminado y sin jerarquía alguna, puesto que el encuentro, el cruce o el choque entre uno o más niveles de realidad/percepción fractura la posibilidad de que exista una variedad de puntos de anclaje, líneas de soporte y de verticales de dominio en la totalidad caótica, abierta y horizontal que es el mundo económico. (Deleuze y Guattari, 2002, pp. 9-32).

Así pues, la economía política de Marx, la economía simbólica de Bourdieu y la economía deseante de Deleuze-Guattari comportan solamente algunos de los niveles de realidad/percepción a partir de los que es factible analizar los procesos complejos por los que se produce, circula y consume la música popular grabada, los que se corresponden con una multitud de lógicas (la de la mercancía, la del símbolo y la del deseo,

respectivamente) y elementos (la teoría del valor-trabajo, la del campo social y la del esquizoanálisis); y los que se constituyen por una variedad de pares excluyentes (valor de uso/valor de cambio, lo económico/lo simbólico y las máquinas-órganos/el cuerpo sin órganos, respectivamente) que posibilitan el tránsito de un nivel de realidad/percepción a otro en tanto que sean integrados en un tercer término existente en el nivel subsiguiente a cada uno de los indicados (Marx, 1959, pp. 3-47; Bourdieu, 2001, pp. 87-94; y Deleuze y Guattari, 2002, pp. 9-29).

En línea con lo anterior, la música popular grabada se incrusta en un proceso complejo de producción, circulación y consumo de mercancías, símbolos y deseos por medio de los que se produce y reproduce el capitalismo, de los que se construye y vehiculiza una visión del mundo y de los que se crean y sostiene otros universos posibles; puesto que las subjetividades no son sino las líneas de fuga que arrastran las líneas flexibles de los sujetos y que destruyen las líneas segmentarias de los objetos, al mismo tiempo que generan otras líneas segmentarias del mercado que se volverán las líneas flexibles de nuevos símbolos y que abrirán la puerta para la emergencia de otras líneas de fuga del deseo. (Deleuze y Guattari, 2002: 9-29). En efecto, no se olvide que dichos niveles se comprende en tanto que unos conjuntos heterogéneos de lógicas y elementos entre los que no hay una solución de continuidad sin que se operativice un procedimiento cognoscitivo por el que tal o cual dicotomía de un nivel dado se transgreda con el paso hacia otro nivel de realidad/percepción. De ahí que la dicotomía valor de uso/valor de cambio –que pertenece a la categoría de mercancía de la economía marxiana– sea superada a partir de su integración en la noción de trabajo

social –que forma parte de la categoría de símbolo de la economía bourdiana– (Bourdieu, 2001, pp. 135-169), la que implica a su vez la aparición de un nuevo par excluyente entre lo económico y lo simbólico que será integrada a través de su superación en el concepto de plusvalía capitalista –que concierne a la categoría de deseo de la economía deleuziana-guattariana– (Deleuze y Guattari, 1985, pp. 18-24), la cual significa también la emergencia de la dicotomía máquinas-órganos/cuerpo sin órganos.⁸

Por último, la transeconomía de la música popular grabada demanda la aplicación de los operadores cognoscitivos complejos con el objeto de aprehender lo complejo de tal fenómeno, los que ha sido tratados en su mayoría por los propugnadores de un diálogo entre la disciplina económica y el pensamiento complejo.

En primer lugar, se plantea que existe un ciclo retroactivo entre los niveles de la economía política, la economía simbólica y la economía deseante, entre las fases de producción, circulación y consumo de tales niveles y entre los primeros y los segundos (Fernández, 2016, pp. 1-4).

En segunda instancia, se asevera que la economía real es un sistema autopoiético, autoorganizado y autoevolutivo que intercambia recursos e información con el ecosistema terrestre, por lo que no es posible aislar los procesos de producción, circulación y consumo de la música popular grabada de los sistemas sociales, políticos y culturales por los que se configura tal fenómeno (Ossa, 2008, pp. 222-226; Arnold y Cadenas, 2013, pp. II-V).

8 El hecho de que se afirme la existencia de la última de tales dicotomías no es más que una hipótesis de trabajo, puesto que la ontología rizomática de Deleuze y Guattari recusa con éxito el anquilosamiento de cualquier dicotomía a partir del principio de multiplicidad. (Deleuze y Guattari, 2016, pp. 32-36; Deleuze y Guattari, 2002, pp. 48-52).

En tercer lugar, se señala que en los espacios intersticiales y los movimientos transversales que existen entre los niveles de realidad/percepción se suscitan una multiplicidad de cualidades y propiedades nuevas en lo que respecta a los fenómenos musicales, los que están más allá y, a su vez, más acá de las lógicas de la mercancía, del símbolo y del deseo en la medida en que actúan y retroactúan sobre tales niveles de realidad/percepción (Bueno, 2006, pp. 3-6).

En cuarta instancia, se afirma que los sufijos macro, meso y micro del vocablo economía no se refieren sino a un mismo nivel de realidad/percepción, por lo que si se quiere religar de manera holológica las partes y el todo se requiere un análisis del intercambio simultáneo, dinámico e interactivo que existe entre las fases, los niveles y los procesos en los que se juega la transeconomía de la música-pop (García, Ivarola y Szybisz, 2018, pp. 80-84).

En quinto lugar, se sostiene que el antagonismo y la complementariedad tanto de las dicotomías valor de uso/valor de cambio, lo económico/lo simbólico y máquinas-órganos/cuerpo sin órganos como de las lógicas de la mercancía, el símbolo y el deseo permiten la institución de una serie de unidualidades complejas, las que son: el objeto subjetivante, el sujeto objetivado y la subjetividad objetual (Osorio, 2012, pp. 276-277).

En sexta instancia, se indica que el estatuto ontológico de un fenómeno dado depende de las lógicas y los elementos por medio de los que aquel sea percibido/interpretado, en donde los sujetos/objetos y, a su vez, los objetos/sujetos cognoscitivos/cognoscentes son capaces de transmutar los modos de reconstrucción/traducción no sólo de los fenómenos musicales, sino también del mundo económico (Osorio, 2012, pp. 276-277).

Y, en séptimo lugar, se aventura que lo complejo de la economía real de la música popular grabada no solo necesita, sino exige al pensamiento el despliegue de instrumentos cognoscitivos que sean inciertos, híbridos e indecibles, por ejemplo: la misma perspectiva transeconómica como el resultado de la combinación de la economía política, la economía simbólica y la economía deseante (Osorio, 2012, pp. 276-277).

En suma, la transeconomía de la música popular grabada es una perspectiva cognoscitiva que emerge del diálogo entre la economía y la transdisciplina en relación con el fenómeno musical, por lo que implica la aplicación de los axiomas metodológicos básicos y los operadores cognoscitivos complejos al proceso de producción, circulación y consumo de las mercancías, los símbolos y los deseos en la música-pop de la actualidad. Ahora bien, tal perspectiva no está completa si no se abordan de manera *compleja* los niveles de realidad/percepción que se configuran por medio de a) la lógica de la mercancía y la teoría del valor-trabajo de Marx, b) la lógica del símbolo y la teoría del campo social de Bourdieu y c) la lógica del deseo y la teoría esquizoanalítica de Deleuze y Guattari, lo que excede los objetivos del presente texto pues implica analizar el conjunto y cada uno de los niveles que configurarán la perspectiva transeconómica de la música-pop.

Conclusión

El estado de la presente investigación no permita profundizar adecuadamente en el modo concreto en que se fusionan y se comportan los tres niveles de realidad/percepción de la economía política, la economía simbólica y la economía deseante en

relación con la música-pop, lo cierto es que sí posibilita abonar provisionalmente en la manera abstracta en que aquellos deberían conjugarse y funcionar en pos de una perspectiva transeconómica de la música popular grabada, los que se caracterizan por ser:

- a. Inmanentes, puesto que una realidad, un sistema, un proceso, una fase, una lógica o un elemento cualesquiera no se torna original, estructurante, dominante o teleológico en relación con los otros;
- b. singulares, ya que tales fenómenos no son sino unas entidades abiertas, porosas, caóticas e inestables que pueden desmontarse, sustituirse, alterarse y modificarse;
- c. conectivos, porque una realidad, un sistema, un proceso, una fase, una lógica o un elemento cualesquiera se conecta con cualquier otro sin un orden predefinido y sin una jerarquía estable; y
- d. experimentales, puesto que dichos fenómenos no son más que herramientas que son eficaces en la medida en que permitan percibir/interpretar algo más del mundo económico que esté más allá de la realidad económica.

En cualquier caso, las reflexiones extrapoladas en estas páginas constituyen solamente un primer atisbo del diálogo posible entre la ciencia económica y la perspectiva transdisciplinaria, por lo que no pretenden ser exhaustivas y, sobre todo, absolutas, sino plantearse de nueva cuenta el problema de los límites disciplinarios de la economía y de la superación de los mismos por la transdisciplina para, así, instituir el edificio completo de una transeconomía de la música-pop en el capitalismo neoliberal.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- Aguado, F., Palma, L. y Pulido, N. (2016). 50 años de economía de la cultura. Explorando sus raíces en el pensamiento económico. *Cuadernos de Economía*, 36 (79), pp. 197-225).
- Aguado, L. y Palma, L. (2015). Factores que limitan la participación cultural. Una mirada desde la economía de la cultura. *Revista de Ciencias Sociales*, 21 (1), pp. 58-71.
- Alcántara, E., Arce, Y. y Parrini, R. (2017). *Lo complejo y lo transparente: investigaciones transdisciplinarias en ciencias sociales*. México: UAM-X.
- Arnold, M. y Cadenas, H. (2013). Imágenes de la complejidad: la economía moderna como sistema sociopoético. *Revista Mad*, núm. 29, pp. I-XIII. Consultado en: https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121673/Imagenes_de_la_complejidad.pdf;sequence=1.
- Arriarán, S. (2009). Las aportaciones de Sánchez Vázquez a la estética marxista. En Ambrosio Velasco (coordinador). *Vida y obra: homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez*. México: UNAM.
- Attali, J. (1995). *Ensayo sobre la economía política de la música*. Santiago de Chile: Siglo XXI.
- Baumol, W. y Bowen, W. (1966). *Performing Arts. The Economic Dilemma*. New York: Kraus Reprint Co.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-CONACULTA.

- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bueno, E. y García, J. (2014). Alfred Marshall y la Escuela de Cambridge. Una visión multidisciplinar de la economía. *Encuentros Multidisciplinares*, núm. 47, pp. 1-11. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678700>.
- Bueno, E. (2013). Bioeconomía: una experiencia multidisciplinar en el ámbito universitario. *Encuentros Multidisciplinares*, núm. 43, pp. 1-9. Consultado en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678754>.
- Cabo, V. y Ricoy, L. (2012). El camino a la complejidad: por qué la economía debería seguir a la física. *Revista Galega de Economía*, 21 (1), pp. 1-37. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/391/39123194013.pdf>.
- Canclini, N. (1999). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Canclini, N. y Piedras, E. (2005). *Las industrias culturales y el desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *La contribución de la cultura al desarrollo económico en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Coq, D. (2005). La economía vista desde un ángulo epistemológico. De la economía a la economía política, del estructuralismo a la complejidad. *Cinta de Moebius*, núm. 22, pp. 19-45.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2016). *Rizoma*. México: Editorial Fontamara.
- Duarte, D. (2016). Trans/re/formulacoes sígnicas da imagen-souho deleuziana no videoclipe E. T., de Katy Perry. *Intexto*, núm. 37, pp. 369-393.
- Erasmus, V. (2022). 'Econosophy': limits and opportunities of a transdisciplinary approach to philosophy and economics. *HAL. Open science*. Consultado en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03759130/document>.
- Federación Internacional de la Industria Fonográfica (IFPI). (2021). *Engaging with Music*. Sin lugar: IFPI. Consultado en: <https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2021/10/IFPI-Engaging-with-Music-report.pdf>.
- Fernández, A. (2016). *Complexity in economics: an up to date review*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fuenmayor, J. y Márquez-Fernández, J. (2006). Aproximación a un enfoque transdisciplinario de la racionalidad en la ciencia económica. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10 (2), pp. 339-368. Consultado en: <https://www.redalyc.org/journal/4757/475764266004/html/#:-text=La%20transdiscipliniedad%20se%20concibe%20desde%20esta%20mirada%20como,saberes%20comenzando%20por%20el%20di%C3%A1logo%20en%20esa%20diversidad>.
- Fuenmayor, J. (2003). Posiciones teóricas sobre la racionalidad en la ciencia económica: un enfoque transdisciplinar. *Utopía y Praxis*. 8 (23), pp. 7-41. Consultado en: <https://>

redib.org/Record/oai_articulo755066-posiciones-te%C3%B3ricas-sobre-la-racionalidad-en-la-ciencia-econ%C3%B3mica-un-enfoque-transdisciplinar.

García, A., Ivarola, L. y Szybisz, M. (2018). El paradigma de la complejidad en la economía: más allá de las leyes y de la causalidad lineal. *Cinta de Moebio*, núm. 61, pp. 80-94. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/324073183_El_paradigma_de_la_complejidad_en_economia_mas_alla_de_las_leyes_y_de_la_causalidad_lineal.

Gayruad, A. (2019). *Dialectic of Pop*. Londres: Urbanomic Media LTD.

Ginsburgh, V. y Throsby, D. (2006). *Handbook of the Economics of Art and Culture*. Sin lugar: Elviesier. Consultado en: <https://www.sciencedirect.com/handbook/handbook-of-the-economics-of-art-and-culture/vol/1/suppl/C>.

Gómez, E. y Arboleda, R.. (2015). *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio*. Guadalajara: ITESO.

Human, O. y Cilliers, P. (2013). Towards an Economy of Compexity: Derrida, Morin and Bataille. *Theory, Culture and Society*. 30 (5), pp. 24-44.

Hyun, Ch. (2016). *The Economics of the Popular Music Industry*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Illescas, J. (2015). *La dictadura del videoclip: industria musical y sueños prefabricados*. Barcelona: El Topo Viejo.

Illescas, J. (2018). La renta del cuerpo como fuente de riqueza de las celebridades. Estudio de caso: la estrella de la industria musical. *Revista de Economía*, 70 (3), pp. 155-171.

- Ernesto L. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Leonard, A. (2016). *La historia de las cosas*. Buenos Aires: FCE.
- Longo, A. (2014). *Il mercato della musica digitale. Il case study su Spotify* (Tesis de licenciatura). Roma: Università Luiss Guido Carli.
- Luigi, P. (2020). 'There are more things in heaven and earth...' A 'narrative turn' in economics? *Journal of Cultural Economics*, núm. 44, pp. 173-183.
- Martínez, D. (2009). Identidad, juventud y música pop. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, núm. 31, pp. 169-184.
- Martínez, S. (2021). *Axiomática capitalista. Concepto(s) para una economía política desde la filosofía de Deleuze-Guattari* (Tesis de licenciatura). México: FFyL-UNAM. Consultado en: <http://132.248.9.195/ptd2021/febrero/0809520/Index.html>.
- Marx, K. (1959). *El Capital: crítica de la economía política*. México: FCE.
- Mendivil, J. (2021). Los modos de producción y la música: una aproximación al aporte de Chalena Vásquez a un pensamiento musicológico marxista en América Latina. *Boletín Música*, núm. 56, pp. 51-75. Consultado en: <http://casadelasamericas.org/publicaciones/boletinmusica/56/BM56-p51-75.pdf>.
- Miedes, B. (2012). Complejidad y economía: distintas corrientes de pensamiento, diversas lecturas. *Revista Galega de Economía*, 21 (1), pp. 1-35. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/260342620_COMPLEJIDAD_Y_ECO-

NOMIA DISTINTAS CORRIENTES DE PENSAMIENTO DIVERSAS LECTURAS.

- Miller, T. (2011). La nueva derecha de los estudios culturales —las industrias creativas. *Tabla Rasa*, núm. 15, pp. 115-135. Consultado en: <https://www.revistatabularasa.org/numero15/la-nueva-derecha-de-los-estudios-culturales-las-industrias-creativas/>.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, M. (2017). Una aproximación multidisciplinar a la economía de la felicidad a partir del enfoque de capacidades de Amartya Sen y el índice de desarrollo integral (Tesis de doctorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Consultado en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681143>.
- Murphy, T. y Smith, D. (2001). What I Hear is Thinking Too: Deleuze and Guattari Go Pop. *Echo. A Music-Centered Journal*, 3 (1), pp. 1-52. Consultado en: <https://philpapers.org/archive/SMIQIH.pdf>.
- Nicolescu, B. (1996). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Osorio, N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar de Nueva Granada*, XX (1), p. 269-291. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4241159#:~:text=Para%20la%20ciencia%20cl%C3%A1sica%20el%20pensamiento%20complejo%20y,para%20comprender%20la%20Realidad%20en%20el%20tiempo%20actual>

- Ossa, N. (2008). Economía: una visión a la luz de la complejidad. *Ecos de Economía*, núm. 27, pp. 221-234.
- Paci, R. y Quinz, E. (editores). (2006). *Millesuoni: Deleuze, Guattari, e la Música Elettronica*. Napoli: Edizioni Cronopio.
- Palma, L. y Aguado, L. (2010). Economía de la cultura. Una nueva área de especialización de la economía. *Revista de Economía Institucional*, 12 (22), pp. 129-165. Consultado en: <https://ideas.repec.org/a/rei/ecoins/v12y2010i22p129-165.html>.
- Pantoja, F., Cardona, L. y Hurtado, C. (2021) Desde la interdisciplina a la transdisciplina, mediante un reto industrial. *Revista Politécnica*, 17 (17), pp. 110-125. Consultado en: <https://www.redalyc.org/journal/6078/607868325010/html/>.
- Pérez, A. (2022). La movilización social novohispana de 1766 y 1767 y la génesis del movimiento social moderno/colonial entre 1766 y 1828 (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado en: <http://132.248.9.195/ptd2022/octubre/0831846/Index.html>.
- Perona, E. (2005). Ciencias de la complejidad: ¿la economía del siglo XXI? *Revista Apuntes del CENES*, 25 (40), pp. 27-54. Consultado en: https://redib.org/Record/oai_articulo1686683-ciencias-de-la-complejidad-%C2%BF%a-econom%C3%ADa-del-siglo-xxi.
- Prieto-Rodríguez, J. y Fernández-Blanco. (2000). Are Popular and Classical Music Listeners the Same People? *Journal of Cultural Economics*, 24 (2), pp. 147-164. Consultado en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007620605785>.

- Quijano, A. (2014). ¿Bien vivir?: entre el 'desarrollo' y la Des / Colonialidad del poder. En *Antología, Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad-Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rincón, É., Fuenmayor, J. y Rincón, J. (2014). Complejidad e interdisciplinariedad en la ciencia económica y sus implicaciones para la formación del economista. *Revista Omnia*, 20 (1), pp. 127-145.
- Romero, J. (2020). Aproximación al consumo cultural de estudiantes universitarios de economía en Puebla, México. *Última Década*, núm. 53, pp. 210-234.
- Rosas, A. (2002). Los estudios sobre consumo cultural en México. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Shanahan, J. (1978). The Consumption of Music: Integrating Aesthetics and Economics. *Journal of Cultural Economics*, 2 (2), pp. 13-26.
- Sotiris, P. (2016). The Many Encounters of Deleuze and Marxism. En *Deleuze Studies*, 10 (3), pp. 301-320.
- Sunkel, G. (2002). Una mirada otra. La cultura desde el consumo. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tutino, J. (2016). *Creando un nuevo mundo. Los orígenes del capitalismo en el Bajío y la Norteamérica española*. México: FCE-El Colegio de Michoacán-Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.

Varios autores. (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad*. Lisboa: sin editorial. Consultado en: <https://www.filosofia.org/cod/c1994tra.html>.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

El concepto de clases sociales según Olin Wright

The concept of social classes according to Olin Wright

Patricio Pulgar Covarrubias¹

Laura Moreau López²

Resumen: El presente artículo busca desarrollar el legado de Olin Wright respecto del concepto de clases sociales. Para ello, se indaga el vínculo sociológico que realiza el autor a nivel teórico y metodológico. En este contexto, Wright comienza recorriendo conceptos teóricos de diferentes autores categorizando sus posiciones, para luego construir su concepción de las clases sociales mediante elementos tales como estructura de clases, bienestar y poder económico, intereses y la explotación, que interactúan en el sistema capitalista. Posterior a esa revisión teórica, se explora la metodología utilizada para analizar la clase social, buscando operacionalizar lo que se entiende por conciencia de clase y otros indicadores del trabajo. Finalmente alude que la posición dentro de la estructura de relaciones de clase determina ciertas formas de conciencia, en una estructura capitalista fundada en

1 Investigador independiente. Putaendo, Chile. Correo: patricio.pulgar@gmail.com

2 Investigadora independiente. Santiago, Chile. Correo: lau.moreau@gmail.com

la explotación y la opresión, siendo una contribución para el marxismo y las ciencias sociales.

Palabras clave: clase social, estructura social, marxismo, conciencia de clase, relaciones de poder.

Abstract: This article seeks to study the legacy of Olin Wright regarding the concept of social classes. To do this, the sociological link made by the author at a theoretical and methodological level is investigated. In this context, Wright begins by going through theoretical concepts of different authors, categorizing their positions, and then building his conception of social classes through elements such as class structure, welfare and economic power, interests and exploitation that interact in the capitalist system. After this theoretical review, the methodology used to analyze social class is explored, seeking to operationalize what is understood by class consciousness and other work indicators. Finally, he alludes that the position within the structure of class relations determines certain forms of consciousness, in a capitalist structure founded on exploitation and oppression, being a contribution to marxism and social sciences.

Keywords: social class, social structure, marxism, class consciousness, power relations.

Para profundizar en el concepto de clases sociales, resulta inevitable no estudiar a un destacado referente en este tema: el sociólogo estadounidense Olin Wright (9 de febrero de 1947 - 23 de enero de 2019). Wright posee una extensa trayectoria en las ciencias sociales, se graduó en filosofía y Letras en Harvard College en 1968, obtuvo una licenciatura en historia en 1970 y luego completó su doctorado en sociología en 1976. Además, fue elegido presidente de la Asociación Americana de Sociología en 2012 (Social Science Computing Cooperative, 2009). Su labor se enfocó en el estudio de las clases sociales, desarrollando categorías de clases que permitieron comparar estructuras de clases en diversas sociedades.

El sociólogo se interesó por temas ajenos a la sociología de la época de los fines de los setenta, “(...) en donde la sociología de los datos de encuesta era “producir proposiciones con “leyes” sociales e hipótesis inmediatamente contrastables sobre asuntos triviales de la vida diaria (...)” (Carabaña, 2021, pág. 3). Wright, en cambio, investiga desde el método empírico las estructuras sociales y de producción de la sociedad, generando datos consistentes que le permitieron enriquecer la teoría marxista, y de esta forma “mostrar la superioridad de la teoría marxista con los métodos propios de la sociología burguesa” (Carabaña, 2021, pág. 3).

En su texto “Comprender la clase hacia un planteamiento analítico integrado”, (2010) el autor define el concepto de “clase”, proponiendo una definición no centrada desde atributos individuales “tales como el sexo, la edad, la raza, la religión, la inteligencia, la educación, la ubicación geográfica, etc.” (Wright E. O., 2010, p. 99), como estipulan otros autores, en cuanto lo define como una serie de “opciones de la gente en una economía

de mercado y, por consiguiente, sus condiciones materiales” (Wright E. O., 2010, p. 99). Es decir, diferentes formas de vida y rutinas conforman subjetividades, tanto en el caso de los atributos

Desde la salud hasta el comportamiento electoral pasando por las prácticas del cuidado infantil. Algunos de estos atributos se adquieren en el nacimiento, otros en un momento posterior de la vida; algunos son estables, otros dependen mucho de la situación social específica de una persona y pueden, en consecuencia, variar a lo largo del tiempo. (Wright E. O., 2010, p. 99)

Como a su vez variables contextuales por el medio social y educativo “(...) la gente también puede ser clasificada por las condiciones materiales en las que vive: viviendas paupérrimas, agradables casas suburbanas o mansiones en comunidades valladas; pobreza abyecta, renta adecuada o riqueza extravagante, etc.” (Wright E. O., 2010, p. 99). Por último, también por las interconexiones con condiciones culturales: “la clase no debería identificarse simplemente con los atributos individuales de las personas ni con sus condiciones materiales de vida; por el contrario, se trata de considerar las interconexiones existentes entre ambos” (Wright E. O., 2010, p. 99). En este sentido y para sintetizar lo expuesto sobre la definición del concepto clase “cuando estos atributos y condiciones de vida diferentes se agrupan en sentido amplio, entonces estos agrupamientos se denominan «clases»” (Wright E. O., 2010, p. 100).

Wright revisa las posturas de ciertos autores que se refieren a clases sociales, los cuales agrupa en tres grandes grupos: el enfoque de la estratificación ligado a los atributos individuales de la clase; el enfoque de acaparamiento de posibilidades y el

enfoque de dominación y explotación. En lo que se refiere al primer grupo, identifica a la clase basándose en los atributos y condiciones materiales de vida que tienen los individuos; como, por ejemplo, la ubicación geográfica donde habita una persona y su tipo de vivienda en cuanto al acceso a servicios básicos, como electricidad, agua potable, o internet. En este grupo de análisis, destaca el trabajo de Mike Savage en su análisis al “Gran Estudio de británico de clases” (2013).

El enfoque de acaparamiento de posibilidades gira en relación a la forma en que las posiciones sociales otorgan a los sujetos el control de ciertos recursos económicos mientras que excluyen a otros; lo cual lo define como “clausura social”, por ejemplo, en empleos que requieren credenciales educativas en que

Los procedimientos de admisión, los costes de matrícula, la aversión al riesgo a contraer préstamos cuantiosos por las personas de recursos escasos, etc., tienden, en general, a bloquear el acceso a la educación superior en beneficio de aquellos que ocupan esos empleos que exigen tales cualificaciones. (Wright E. O., 2010, p. 101)

Para el autor, destacan en esta línea de trabajo lo realizado por Max Weber, así como Charles Tilly, quien emplea explícitamente la expresión “Opportunity Boarding”, siendo uno de los problemas identificados a resolver para asegurar y mejorar los resultados a partir de los recursos que tienen a mano.

Finalmente, el enfoque de dominación y explotación vincula a la clase principalmente con que la posición económica del sujeto le entrega el control de sus vidas y las actividades, mediante la dominación que se expresa, por ejemplo, en el derecho

de propiedad sobre las tierras que poseen los terratenientes, y, por otro lado, la explotación, es decir, apropiarse de la producción de quien trabaja esas tierras, en este caso, de los trabajadores agrícolas (Wright E. O., 2010). Estos tipos de enfoques están vinculados a las largas tradiciones sociológicas, en lo que respecta a la tradición de estratificación con el primero, el segundo de carácter weberiano mientras que el tercero a la posición marxista.

Para complementar la forma de entender los diversos tipos de análisis, Wright (2018) utiliza los contextos estratégicos que poseen los conflictos políticos, inspirándose en el trabajo de Robert Alford y Rogers Friedland, los cuales elaboran una tipología en relación con tres formas de poder según el nivel del conflicto: poder sistemático, poder institucional y poder situacional:

Las luchas en relación con el poder sistémico pueden pensarse como luchas sobre qué juego debe jugarse, las luchas en relación con el poder institucional son sobre las reglas de un juego determinado y las luchas en relación con el poder situacional se refieren a los movimientos dentro de un conjunto de normas. (Wright, 2018, p. 204)

En este contexto, para Wright, es importante incorporar el conflicto en el análisis de las clases sociales, ya que de esta manera se pueden estudiar las dinámicas de poder en la sociedad. A través del conflicto, se expresan los intereses contrapuestos que surgen debido a la distribución desigual de recursos y poder en la sociedad, es decir, “posiciones contradictorias dentro de las relaciones de clase” (Wright, 1994, pág. 17.) Con las categorías establecidas por Alford y Friedland, busca entablar la forma de

análisis de clases según el nivel de sistema en el que se centra el conflicto, las estrategias que ocupan los sujetos en el análisis, y cuál es su posición respecto a las reglas del orden existente:

Tabla 1

Metáfora del juego para Cartografiar la política y el análisis de clases

Nivel del sistema que se centra el conflicto	Metáfora de juego	Forma política del conflicto	Asuntos en litigio	Forma de análisis de clase
Nivel de sistema	A qué juego se juega	Revolución-contrarrevolución	Capitalismo-socialismo	Marxista
Nivel institucional	Las reglas de juego	Reformista-reaccionario	Variedades capitalismo	Weberiana
Nivel situacional	Movimientos del juego	Política de grupo de interés	Intereses económicos inmediatos	Durkhemiana

Nota: Tabla Obtenida desde el libro “Comprender las Clases Sociales” del autor Olin Wright (2018).

Luego de presentar los diferentes esquemas, Wright se posiciona en torno al nivel sistemático de analizar la estructura del trabajo basándose en cómo la posición económica le entrega al sujeto el control de su vida y las actividades, es decir, es a quién le pertenece el control sobre el trabajo, configurándose la posición en la sociedad basándose en la dominación y explotación en

cuanto a su expresión en la división de la clase que se produce entre los que poseen los medios de producción (los capitalistas que ejercen la dominación) y los que son contratados para utilizar estos medios de producción, es decir los trabajadores. Ejercer en el segundo, las relaciones y estructuras de poder que finalmente repercutió en la conformación de las clases sociales y las “desigualdades generadas por la apropiación de oportunidades exigen que el poder se utilice para hacer realidad las exclusiones (...)” (Wright E. O., 2010, p. 105). Un ejemplo son las credenciales educativas dificultado por los costos a la educación superior (matrícula, mantención, etc.), se configuran

Sobre los mecanismos de exclusión ligados a los empleos de clase media, el planteamiento de la estratificación ayuda a especificar los atributos individuales que explican por qué las personas tienen acceso a esos empleos y quién es excluido de los empleos estables de la clase obrera. (Wright E. O., 2010, p. 106)

En este sentido, Marx y Weber compartían el mismo análisis, a partir de que las clases sociales involucran la cuestión del poder “en ambos, las desigualdades de renta y riqueza vinculadas a la estructura de clase se sostienen mediante el ejercicio del poder, no simplemente por las acciones de los individuos” (Wright E. O., 2010, p. 105).

Por otro lado, analiza la postura parsoniana en que la posición del individuo en la sociedad depende de los atributos individuales en que van a poder posicionarse en la estructura social, por tanto los individuos son asignados a diferentes posiciones en la estructura de clase o son absolutamente marginados, dilucidando cuáles son estas características que van

a permitir posicionarse de una u otra forma en la estructura social o en su defecto quién será excluida de esta sin acceder a empleos formales.

Conceptos desarrollados por el autor

Para comprender la visión sobre la cual se centra Olin Wright para analizar las clases sociales, es necesario comenzar por exponer los principales conceptos que considera centrales a fin de organizar de mejor manera dicho análisis.

Sujeto Social

El sujeto social está vinculado a los procesos sociales que forman las subjetividades de los actores, en los cuales comparten características socioeconómicas y experiencias comunes que los une, en termino de intereses y objetivos que tienen en la sociedad. Para el autor, el sujeto sociales clave para entender la sostenibilidad de las estructuras de poder en el sentido en como la ideología y cultura en la que está inserto contribuyen a la reproducción social (Wright, 2014). Es decir, las ideas y disposiciones internas de los individuos lo disponen a tomar decisiones y movilizándolo en el mundo que están insertos, pudiendo contribuir como también debilitar la reproducción social.

Para este fundamento, toma las ideas de Göran Therborn (1941-), quien abordó la formación de sujetos y la ideología desde un modelo de aprendizaje. Para Therborn, con base a lo planteado por Wright (2014), los individuos actúan en sus vidas basados en creencias acerca del mundo que están inmersos, por lo que las practicas ideológicas desempeñan un papel fundamental en la configuración de los sujetos sociales.

En el marco del sistema capitalista, los sujetos sociales están contruidos a través de su interacción con la estructura económica, considerando su nivel de endeudamiento, sistema de previsión social y de salud, sistema de pensiones, ingresos y egresos financieros (Wright, 1994), por lo que, vinculado a sus aprendizajes en esas trayectorias pueden generar compromisos de clases que se diferencian en que mientras la clase trabajadora existe una relación de poder asociativo entre ellos, los capitalistas lo tengan basándose en sus intereses materiales (Wright, 2010).

1. La estructura de clases

Con una reflexión de su intenso estudio en torno a la insuficiencia de conceptos para comprender, a nivel micro, el análisis de clase en el capitalismo avanzado, Wright se centra en el concepto estructura de clases como parte o elemento de una “empresa teórica” (Wright, 1995) denominada análisis de clase. Para el autor, este concepto de estructura de clase es central para “clarificar la lógica global del análisis de clase”³ (Wright, 1995, p. 24).

Para desarrollar el concepto, revisó los niveles de análisis y la diferencia entre el micro/macro, con respecto a este último “se refiere al nivel de agregación de los fenómenos sociales designado

3 Es preciso señalar en este apartado las conceptualizaciones que el marxismo ha desarrollado y que Olin Wright ha sido parte de esta trayectoria: la importancia que ha tenido para el “análisis de clase” la estructura de clase, existen otros conceptos importantes tales como la formación de clase, la lucha de clases y la conciencia de clase. En lo que respecta a la formación de clase, refiere a cómo los actores constituyen y se organizan colectivamente en la sociedad; la lucha de clases se considera bajo las prácticas que realizan los actores para llevar a cabo sus intereses y finalmente la conciencia de clase que significa como los actores comprenden su situación en la sociedad y cuáles son sus intereses colectivos que los identifican (Olin Wright, 1989).

por el concepto. Como concepto de nivel macro, las estructuras de clase aspiran a describir una propiedad crucial de las sociedades en su conjunto” (Wright, 1995, p. 24). Esto puede representarse cuando los marxistas dicen, por ejemplo, que existe un efecto macroestructural cuando la estructura de clases capitalista interfiere en las instituciones del estado, impactando en la estructura política y por tanto en la democracia de una determinada sociedad.

Por el contrario, cuando se habla de nivel micro, “las estructuras de clase definen un conjunto de “posiciones” ocupadas por individuos” (Wright, 1995, p. 25). Al respecto, según el autor:

El concepto marxista de estructura de clases se ha construido más sistemáticamente como un concepto macroestructural altamente abstracto. Las estructuras de clase se han venido definiendo como modelos de modos puros de producción (esclavitud, feudalismo, capitalismo, comunismo) con el objeto de comprender la amplia dinámica macroestructural del desarrollo social. Esto no significa que los marxistas no se hayan embarcado en análisis de clase concretos o de nivel micro. Sin embargo, el concepto de estructura de clases aplicado en tales análisis ha tendido a importarse directamente del ámbito macroestructural más abstracto con ajustes relativamente asistemáticos para adaptarlo al análisis micro y concreto. (Wright, 1995, p. 25 y 26)

Según el autor, existen mecanismos estructurales de clase que “fundamentan a su vez la relevancia teórica del concepto de clase” (Wright, 1995, p. 32) generando efectos concretos como lo son experiencias vividas, capacidades colectivas o intereses materiales. Son estos últimos los más relevantes para Wright, la base para la elaboración de conceptos a nivel micro y macro. Los intereses materiales “están ligados a estos dos mecanismos: primero,

los intereses vinculados al bienestar económico y, segundo, los intereses vinculados al poder económico” (Wright, 1995, p. 32).

Para esto Wright propone como fundamental diferenciar entre intereses intrínsecos e intereses instrumentales

Los intereses intrínsecos se refieren a los fines de la acción, los objetivos que uno intenta conseguir mediante estrategias particulares. Los intereses instrumentales, por el contrario, se refieren a los intereses organizados en torno a los medios necesarios para realizar aquellos fines. (Wright, 1995, p. 33)

Un ejemplo de aquello, como lo explica, en el caso de que los trabajadores tuvieran interés por el socialismo

Significa (entre otras cosas) que el socialismo constituye una reorganización de la sociedad en la que el bienestar de los trabajadores mejoraría mientras que empeoraría el de los capitalistas. Los individuos de ambas clases tienen el mismo interés respecto al bienestar en cuanto tal, pero difieren en sus intereses instrumentales respecto a los medios para realizar aquel interés intrínseco. Los intereses más relevantes para entender las diferencias entre las clases, por consiguiente, son estos tipos de intereses instrumentales. (Wright, 1995, p. 33)

2. Bienestar y Poder económico

El bienestar económico, en este contexto, no significa buscar aumentar los ingresos o el consumo personal, si no que apela al equilibrio favorable en la relación ocio/trabajo/renta. De esta forma, no se anhela necesariamente aumentar el consumo respecto a otros, si no que “permaneciendo igual lo demás, tienen un interés objetivo en un equilibrio más favorable entre trabajo, ocio y consumo” (Wright, 1995, p. 34).

Mientras tanto, el concepto de poder económico se centra en el control que una clase tiene sobre el excedente del plusproducto generado mediante el trabajo. El plusproducto puede definirse como “la parte del producto social total que queda después de que todos los factores de producción (tanto la fuerza de trabajo como el capital físico) se hayan reproducido” (Wright, 1995, p. 35). En este sentido, el control del excedente impacta en las inversiones económicas y, por lo tanto, en el desarrollo económico y social, teniendo repercusiones más amplias en las posibilidades políticas y sociales en general.

El autor señala que el control de este excedente afecta las posibilidades políticas y sociales en general. Por ejemplo, diferentes grupos sociales como los señores feudales, capitalistas, siervos y trabajadores tienen intereses de clase distintos basados en cómo se apropian del excedente. En el caso del sistema capitalista, el control de su excedente limita el poder político democrático.

Cabe destacar que el poder económico derivado del control del excedente no solo afecta a los individuos que lo ejercen, sino que también tiene un impacto en el desarrollo macroestructural de la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, entender cómo se genera este poder económico a nivel micro en las estructuras de clase es esencial para comprender los procesos de cambio institucional a gran escala en la sociedad.

3. Intereses materiales y explotación

En la teoría marxista se diferencian dos tipos de interés material:

Intereses en asegurar las condiciones del bienestar económico e intereses en promover el poder económico— están conectados mediante el concepto de explotación: la explotación define un conjunto de mecanismos que ayudan a explicar tanto la distribución del bienestar económico como la distribución del poder económico. (Wright, 1995, p. 37)

En este sentido, mientras más apropiación del excedente por parte de los explotadores, mayores son sus niveles de bienestar económico, y, por tanto, aumenta su poder económico al “gozar de niveles mucho más altos de poder económico (reteniendo el control sobre la asignación social del excedente mediante las inversiones)” (Wright, 1995, p. 37).

Asimismo, según el marxismo, la clase explotada pierde bienestar como poder, “por lo tanto, decir que lo que los miembros de una clase tienen en común es un mismo conjunto de intereses materiales es tanto como decir que tienen intereses comunes respecto del proceso de explotación” (Wright, 1995, p. 37).

A su vez, en su texto “*Clases*” (1994) desarrolla su marco general para el análisis de clase, la diferencia entre los conceptos de explotación y opresión económica en el contexto capitalista que deriva a pensar cómo entender el problema de la clase, en que la explotación implica una condición en que la fuerza de trabajo conlleva excedente, el cual es apropiado por los capitalistas. En cambio, la opresión tiene relación con la implicancia de tener derechos de propiedad sobre algún bien (Wright, 1994). El concepto de explotación se refiere particularmente a la “apropiación de los frutos del trabajo de una clase por parte de otra” (Wright, 1994, p. 83). Ahora bien,

En el caso de la simple opresión económica, la clase opresora únicamente tiene interés en proteger sus propios derechos de propiedad; en el caso de la explotación, también tiene interés en la actividad y en el esfuerzo de los explotados. (Wright O., 1994, p. 84)

En el caso de la opresión, si los oprimidos mueren, los dueños no se verían afectados, en cuanto seguirán teniendo el derecho de propiedad. En la explotación económica, por el contrario, ya que la “clase explotadora necesita a la clase explotada” (Wright O., 1994, p. 84) para perpetuar su fortuna.

A diferencia del feudalismo, “el capitalismo da lugar al segundo tipo de explotación, una explotación basada en las relaciones de propiedad sobre los medios de producción y que alcanza un nivel sin precedentes” (Wright O., 1994, p. 96). El capitalista se apropia del excedente de la fuerza de trabajo del obrero, por lo que sería una explotación mediante la producción.

Con ello, sin embargo, deja entrever que la transferencia de trabajo que se produce en el proceso de explotación es insuficiente para comprender el sistema capitalista. Olin Wright establece una diferencia respecto a la opresión y explotación económica, donde expone que en el sistema capitalista no solo impera la explotación que se hace mediante la transferencia de trabajo por parte de la población económicamente activa, sino también son menoscabados los que están imposibilitados en participar en el mercado laboral, tales como los discapacitados, los desempleados y los niños que los obreros tienen a cargo. Este grupo de población, en caso de pertenecer a las familias de la clase obrera, no aplica las dinámicas de explotación laboral, lo que no significa que estén en mejores condiciones que la población económicamente activa,

sino más bien son afectados por otras dinámicas que se ajustan a lo que se entiende como opresión en el sistema, siendo de igual forma menoscabados en sus derechos de propiedad y el acceso a bienes de la misma forma que los explotados laboralmente.

Metodología empleada por Wright

Para construir una metodología adecuada, Olin Wright busca diseñar una categoría de clases que pueda recolectar datos muy poco obtenidos desde los diseños investigativos clásicos de la sociología, y para ello debe resolver disputas entre concepciones aparentemente dicotómicas de la teoría marxista para plantear un instrumento que sea capaz de explicar los grandes cambios sociales que comúnmente se analizan en el marxismo desde una perspectiva macro, a considerar variables respecto a actitudes individuales que explican que estas transformaciones sociales tienen efectos sistemáticos en las acciones individuales.

En este sentido, recogiendo la experiencia histórica que el marxismo ha sido un referente en explicar procesos tales como la formación de clase, la alianza de clase, el conflicto social, las trayectorias históricas de cambios social etc., busca operativizar un concepto tan usado en su doctrina como lo es la conciencia de clase, considerando que tiene una conexión débil con el comportamiento de clase real, por lo que para identificar las decisiones y presiones concretas que los individuos enfrentan en su día a día frente a creencias, estructuras o valores de la sociedad en la que están insertos. Se debe poner atención a las acciones de clase, las cuales tienen una relación causal con la subjetividad consciente de los individuos y su posición de clase.

En este último concepto, hace hincapié en que la posición social es un determinante básico para realizar una matriz de posibilidades objetivas de los individuos que enfrentan situaciones en las cuales deben tomar decisiones, por lo que el planteamiento base para Olin Wright al momento de diseñar una metodología es que la posición dentro de la estructura de relaciones de clases es importante en cómo se determinan las formas de conciencia de los individuos, y en este sentido, las personas son los suficientemente racionales para llegar a conocer esos intereses.

Para poder hacer operativas las variables y conocer con mejor precisión las decisiones que los individuos toman en el contexto social que entrega el sistema de acumulación capitalista, es que primero toma posiciones importantes para su diseño. En primer lugar, se posiciona bajo el concepto de clases sociales que analiza la estructura desde la explotación, tomando tres dimensiones importantes en este tipo de relaciones: el control del capital, la organización de su estructura, y las cualificaciones que poseen los individuos y que se tienen diversas posibilidades de combinaciones.

Comenzando con la categorización, busca clasificar al sujeto entrevistado basándose en cómo se relacione con los bienes que son importantes para el sistema capitalista:

1. Explotador respecto a este bien
2. Explotado con respecto a este bien
3. Posición ambigua con respecto a este bien.

En este tipo de operacionalización se utiliza el código “0” (cero) para señalar que el individuo tiene una posición que

se considera marginal en las relaciones de explotación, o si el investigador carece de datos para poder categorizar, así como también considerarlo ambiguo para estar en este tipo de relaciones. Este tipo de instrumento se focaliza más en las codificaciones más polarizadas, considerando desde la perspectiva de los medios de producción a los obreros que no poseen medios de producción y los capitalistas que lo poseen.

En los que se refiere a indicadores a utilizar para este tipo de trabajos, Wright plantea el uso de las actitudes con medición en escala de Likert para evidenciar que tan conformes o disconformes están los sujetos con las preguntas que se presentan para el estudio: A cada respuesta se adopta el -8 (menos ocho) para considerar al sujeto como máximamente pro capitalista y +8 (más ocho) si se considera máximamente pro obrero.

También, fuera de sus actitudes, es necesario considerar los ingresos que tienen los sujetos en el estudio. Sin embargo, es un criterio débil para el autor si se analiza desde una perspectiva no estructuralista, ya que, tomando como ejemplo a los asalariados de clase media, se busca comparar este indicador basándose en la explotación que sufre el sujeto, por lo que la justificación a categorizarlo es que si tiene o no una interacción sistemática en el sistema. Los tipos de preguntas referentes a este punto es respecto a los salarios, los bonos que recibe, los intereses de ahorro, inversiones etc., las cuales que el investigador debe considerar que una alta cantidad de personas no responde a este tipo de preguntas, además de los problemas mismos del instrumento, como por ejemplo que esta pregunta se refiere a sus ingresos del año anterior mientras que el instrumento se enfoca en las actitudes que tienen actualmente los sujetos, además de

conocer rentas no salariales que individualizan más al sujeto más que agruparlo en macro categorías.

Complementando lo anterior respecto a la metodología utilizada, en uno de sus estudios y expuesta en el texto "*Clases*" (1994), tomó una muestra de encuestas telefónicas a nivel nacional en Estados Unidos exceptuando Alaska y Hawai, dirigida por el Survey Research Center de la Universidad de Michigan en 1980, seleccionando bloques de números telefónicos al azar:

La muestra resultante consistía en un total de 1499 adultos mayores de dieciséis años trabajando como fuerza de trabajo, 92 como fuerza de trabajo desempleada y 170 amas de casa, para un total de 761 encuestados. El índice de respuesta fue del 78%, una tasa bastante normal para este tipo de encuesta. (Wright, 1994, p.184)

En su libro "*Clases*" (1994), Wright consideró sólo la muestra de los empleados en la fuerza de trabajo, aplicando posteriormente test estadísticos. Eligió variables que son criterios de decisión para diferenciar a la clase obrera de la clase media: ingresos y escala de actitudes de clase. Los efectos del sexo y la sindicación a nivel general no son influyentes.

Asimismo, realiza un trabajo comparativo de análisis de la estructura de clases en el capitalismo contemporáneo tomando los casos de Suecia y EEUU, dos países desarrollados con alto niveles de vida en sus poblaciones y "con una base económica aproximadamente similar, pero con 'superestructuras' políticas marcadamente distintas" (Wright O., 1994, p. 217). Desde un punto de vista marxista, es terreno fértil para analizar las estructuras de clases y sus respectivas variables.

Dentro de este análisis de las variables estudiadas por el autor, se encuentra el sexo y ocupación, tanto en Suecia como en EE. UU., en un cuadro comparativo con los datos de distribución en clases sociales según la categoría de sexo, se observa que los empleadores sobrepasan en más de 30 puntos en la distribución de sexos dentro de las clases “con sólo 30% aproximadamente de los hombres” (Wright O., 1994, p. 223).

Otras de las variables consideradas fue el sector económico, el autor realiza una comparación entre los dos países en cuanto a la composición en términos de porcentaje de cantidad de obreros industriales del sector productivo y los asalariados del sector de servicios.

En cuanto a la estructura de clases relacionada con la variable ingresos, siendo este último un factor considerable al momento de analizar las clases sociales, la metodología utilizada se desarrolló basándose en los ingresos personales anuales, “mediante una serie de preguntas categóricas sobre los ingresos” (Wright O., 1994, p. 258), estos:

Se codificaron inicialmente en una escala de once puntos, en la que I representa unos ingresos anuales inferiores de 5000 dólares y II unos ingresos anuales por encima de 75000 dólares, y en la que los tramos aumentan gradualmente su tamaño según pasamos del extremo inferior al extremo superior de la escala. Los valores de estos intervalos para los datos de Suecia se construyeron sobre la base del valor de cambio del dólar en el momento en que se realizaron las encuestas. (Wright O., 1994, p. 259)

Con respecto a las sumas reales en dólares, estas:

(...) Se calcularon asignando el punto medio de cada una de las categorías cerradas y extrapolando un valor para las categorías

con un extremo abierto basándonos en el supuesto de que el extremo superior de la distribución de las rentas presenta una distribución de Pareto. La variable de ingresos anuales corresponde a las rentas personales totales antes de impuestos, de manera que incluye tanto salarios como otras fuentes de ingresos. (Wright O., 1994, p. 260)

Resultados empíricos

Se ofrecen resultados de ingresos personales medios tanto en EE. UU. como en Suecia, e ingresos no ganados en EE. UU. En relación con lo examinado en los datos se obtiene que se observa mayor desigualdad de rentas en EE. UU. que, en Suecia, en cuanto en este último existen más impuestos a la renta elevada:

La desigualdad de rentas está polarizada entre la burguesía y la clase obrera, los ingresos varían monótonamente a lo largo de las dimensiones de la explotación tomadas por separado y en conjunto, y los ingresos no ganados varían según una pauta similar a la de los salarios. Semejantes resultados contribuyen mucho a la credibilidad del concepto de clase centrado en la explotación. (Wright O., 1994, p. 264)

A modo de conclusión, el autor evidencia variables específicas que constituyen determinantes básicos para configurar un abanico de opciones objetivas cuya coerción social implica que los individuos se vean enfrentados a tomar decisiones, por lo que el planteamiento base para Olin Wright al momento de diseñar una metodología es que la posición dentro de la estructura de relaciones de clases es importante en cuanto determina esta toma de decisiones cotidianas y por tanto constituyen distintas formas de conciencia de los individuos.

Su contribución radica en que utiliza elementos de las distintas teorías de clases sociales pero tomando posición desde un enfoque de explotación y dominación, aportando un interesante diseño de instrumento para identificar las distintas percepciones y prácticas de clase de los sujetos tomando sus particularidades pero siempre vinculándolo a la posición de la estructura social del que son parte, emergiendo elementos e importantes conclusiones que demuestran la vigencia del conflicto y la perspectiva clasista en el mundo actual.

Referencias bibliográficas

- Carabaña, J. (2021). Conmemorando a Erik Olin Wright. *Revista Española de Sociología (RES)* RES n° 30 (2), pp. 1-5.
- Social Science Computing Cooperative. (2009). Curriculum Vitae. Obtenido de Social Science Computing Cooperative: <https://web.archive.org/web/20120213163141/http://www.ssc.wisc.edu/~wright/vita-July-2009.pdf>
- Wright, E.O (2014) Construyendo las utopías reales. Ediciones Akal.
- Wright, E. O. (2010). Comprender la clase hacia un planteamiento analítico integrado. *Dialnet*, 98-112.
- Wright, E. O. (2018). *Comprender las clases sociales* (Vol. 101). Ediciones Akal.
- Wright, O. (1994). *Clases*. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Wright, O. (1995). Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases. *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. -- 3ª ed, ISBN 84-85691-69-5, págs. 17-126.

Un bosque de esperanzas: Memorias y andanzas del Centro EcoDiálogo como un espacio de Educación para la Vida

A Forest of Hope: Memories and paths of the EcoDialogue Center as a space of Education for Life

Leticia Quetzalli Bravo Reyes¹

Enrique Vargas Madrazo²

Resumen: Ante la poli-crisis civilizatoria que vivimos como humanidad, necesitamos construir espacios de regeneración y creatividad alternativa hacia la vida. Cada ser humano somos resultado de la crianza y la educación para la vida que nos nutra y acompañe en el desarrollo de nuestras potencialidades desde el amor, el cuidado y la colaboración. Quienes escribimos este texto, deseamos compartir nuestros andares e historias de sanación y aprendizaje en la tarea que durante más de veinte años nos ha implicado en la construcción de nuestro Centro EcoDiálogo.

1 Centro EcoDiálogo. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: lbravo@uv.mx

2 Centro EcoDiálogo. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: gaixallapan@gmail.com

Partiendo de nuestras historias de vida en poli-crisis, nos hallamos en los caminos de la Universidad Veracruzana para emprender nuestra re-invencción como seres humanos, como académicas y académicos viviendo en las disciplinas que nos daban sentido y al mismo tiempo nos aislaban. En estos caminos creativos fuimos tejiendo madejas multi-inter-transdisciplinarias de diálogo y colaboración, espacios de creatividad que nos permitieron concebir nuevas formas de hacer academia y de salir de las aulas, cubículos y laboratorios hacia el mundo real.

Danzas, abrazos, canciones, temazcales, caminos por las nuevas academias, sentidos amorosos, lecturas y miedos nos acompañaron en la maravillosa aventura que nos llevó a la creación de la ecopoiesis ritual, la vigilia epistemológica, el ser-cuerpo y sus sentipensares, todo ello como humus, suelo fértil desde donde surgió el Centro EcoDiálogo a partir del año 2005 dentro de la Universidad Veracruzana. La educación para el florecimiento de la vida desde el compromiso del cuidado hacia la Madre Tierra, son los sentidos que en estas casi dos décadas de nuestro Centro, han guiado nuestro camino singular dentro de una Universidad pública al servicio de los territorios y de las personas a las cuales nos debemos.

Palabras clave: educación para la vida, buen vivir, consciencia, narrativas, hacer comunidad.

Abstract: Faced with the civilizational poly-crisis that we are experiencing as humanity, we need to build spaces for regeneration and alternative creativity towards life. Each human being is the result of upbringing and education for life that nourishes and accompanies us in the development of our potential from love, care and collaboration. Those of us who write this text, want to share our journeys and stories of healing and learning in the task that for more than twenty years, has involved us in the construction of our EcoDialogue Center.

Starting from our life stories in poly-crisis, we find ourselves on the paths of the University of Veracruz to undertake our reinvention as human beings, as academics living in the disciplines that gave us meaning and at the same time isolated us. In these creative paths we

were weaving multi-inter-transdisciplinary skeins of dialogue and collaboration, spaces of creativity that allowed us to conceive new ways of doing academia and of leaving the classrooms, cubicles and laboratories towards the real world.

Dances, hugs, songs, temazcales, paths through the new academies, feelings of love, readings, and fears accompanied us on the marvelous adventure that led us to the creation of ritual ecopoiesis, epistemological awareness, the body-being and its sentiments, everything this as humus, fertile soil from which the EcoDialogue Center arose from the year 2005 within the University of Veracruz. Education for the flourishing of life from the commitment to care for the Mother Earth, are the core values that in these almost two decades of our Center, have guided our unique path within a public University at the service of territories and people to which we owe.

Keywords: education for life, good living, consciousness, narratives, community building.

PRIMERA PARTE

Introducción

Las historias, las vidas, aquellos espacios en los que nuestra sangre y nuestros sueños nacen, crecen y se desarrollan desde un terreno fértil, desde un mundo donde un campo de crianza teje la posibilidad de ser y amar. Para nuestro colectivo, desde la nosotredad y la otredad, el Centro EcoDiálogo es un campo de crianza que existía ya desde mucho tiempo antes que la substancia llenara de realidad a nuestro lugar y a nuestros espacios de trabajo. Pues las formas creativas vivían y adquirían coherencia y sentido en todo lo que tenía lugar durante años en nuestro hacer, en nuestro forjar el camino a través del diálogo y el aprendizaje colectivo y personal.

Cada un@ fuimos tejiendo desde nuestra problemática singular la necesidad de nuevas-viejas formas de hacer educación, de hacer comarca, de sembrar la Madre Tierra, de compartir saberes y conocimientos desde espacios más libres y creativos, siempre con la necesidad de transgredir jubilosos las fronteras entre las disciplinas. Al mismo tiempo es difícil distinguir y detener las historias, pues el entramado está vivo, vibrante en este ayer, hoy y mañana, en esa co-inteligencia, en ese mar de emociones y sentimientos que se ha gestado como resultado de nuestro amor, de nuestro trabajo, de nuestro esfuerzo como seres humanos para co-crear junt@s este proyecto de una Comunidad de Vida y Aprendizaje, de un espacio participativo donde aprender y crear futuros sustentables: Nuestro Centro de Investigaciones EcoDiálogo, Centro de Eco-Alfabetización

y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana, en Xalapa, Veracruz, México.

Encontrar la madeja, el principio del hilo, en medio de la trama infinita de historias y caminos recorridos. Tarea delicada y cuidadosa que nos acerca al trabajo de las tejedoras que, al iniciar en su telar, antes, debieron haber sembrado el algodón, cosechándolo en el tiempo adecuado escogieron las flores, plantas y minerales con los que prepararon sus colores para el teñir de los hilos, para finalmente entretejer los nudos y puntos con los que crearán la tela que acomodará y cobijará al ser que la reciba.

En el presente texto reflejamos y compartimos historias, los eventos que han estado como suelo propicio y arduo para el nacimiento, crecimiento y florecimiento de nuestro proyecto de trabajo y vida, nuestro Centro EcoDiálogo.

El territorio y la comunidad que nos acuna

Veracruz fue y es bosques y selvas, montañas, llanos, ríos, en muchos sentidos también el granero de México, una vasija que limitada por las montañas de la sierra madre oriental nos ha cobijado desde hace miles de años a los pueblos nahuas, huastecos, popolucas, totonacas, entre otros, acunando una diversidad de formas de ser y de vivir que ha dado origen a este ser veracruzano diverso y fértil. En este espacio ha crecido un pequeño bosque en medio de una universidad pública estatal que destaca entre las mejores de México y del mundo. Este territorio es nuestro Centro EcoDiálogo que ha florecido de la mano de jóvenes, académic@s que decidimos ir más allá que simplemente seguir en las aulas,

programas y horarios de trabajo para comprometernos con nuestra Madre Tierra y cuidar del verde de los árboles, plantas, mamíferos, insectos que comenzaron a rehabitar este bosque llamado Centro EcoDiálogo.

Nuestra forma como territorio pegadito y alargado siempre junto al Golfo de México, semeja un ejote, un chile xalapeño verde, verde profundo de la selva, verde tierno de los pastos, verde esmeralda del océano, verde húmedo en el sereno, verde seco sobre las altas y heladas montañas, verde por todos lados que nos entra por los ojos, por el tacto, por el oloroso aroma de las flores... verde en todas sus infinitas formas y temperaturas, verde acercándose a nuestros oídos y pensamientos, acercándose y cubriendo a todos los seres que aquí habitamos. Desde nuestros tiempos ancestrales de raíz Olmeca, el verde y la frondocidad ha sido nuestro camino, nuestra esencia alegre y exuberante.

El actual estado de Veracruz cuenta con un litoral de 800 km. en el Golfo de México y una cadena montañosa, la Sierra Madre Oriental, en la que domina la cumbre más alta del país, el Pico de Orizaba (Citlaltépetl, en náhuatl que significa Montaña de la Estrella), con 5,610 msnm. Cuenta con 41 ríos que abarcan una longitud de 1118 km. Es un territorio que en poco espacio puede sorprendernos con su biodiversidad, gracias a su ubicación estratégica, como puerta al Golfo de México, dándonos el privilegio de tener en nuestro territorio: Selva tropical, selva baja caducifolia, bosque de niebla, bosque tropical, manglar, meseta desértica y nieves eternas. Nuestro estado contiene enormes riquezas en su biodiversidad y en su multiculturalidad.

Por otro lado, el origen de nuestra historia es muy antiguo ya que aquí nacieron tres culturas. Al sur la Olmeca, a la que se considera la “Cultura Madre” de Mesoamérica hace más de 3000 años; en el centro, la Totonaca con 2000 años y al norte la Huasteca con más de 1500 años. Actualmente en este mismo territorio, se acunan diversas culturas en las que se hablan lenguas indígenas y se practican saberes muy antiguos, paralelamente a costumbres y saberes modernos y urbanos.

Las otras raíces de nuestro árbol cultural histórico son la española, francesa y la africana. Esto es palpable en el hablar, en la comida, en las maneras de bailar y hacer música y también, en los diversos ámbitos del vivir cotidiano. Un ejemplo de esto, lo podemos encontrar en la llamada cultura “jarocho”, particularmente en el puerto de Veracruz, ciudad cosmopolita en la que aún se practica el “Son Jarocho”, de origen negro, andaluz e indígena; otro ejemplo se observa en los platillos de gusto dulce y salado a la vez, de origen afrocaribeño o en la suave y abierta coquetería de l@s “jarocho@s”.

Estos estilos culturales se nutren por el continuo intercambio y arribo de barcos que desde la colonia llevan y traen mercancías y personas de todo el mundo, en su paso hacia la Ciudad de México y al resto del país. Esta situación complejiza y enriquece, de manera particular, a las poblaciones que cohabitamos en estas regiones tanto rurales como urbanas.

Nuestra casa

La Universidad Veracruzana es una institución educativa de las más reconocidas en nuestro país, tiene 78 años de fundada y

cuenta con el mayor número de estudiantes matriculados después de la UNAM. Ubicada inicialmente en la ciudad de Xalapa, fue descentralizada en la década de los 70s, lo cual permitió que se crearan 5 campus a lo largo del estado. El campus de Xalapa, repitiendo el esquema de “ciudad capital”, sigue contando con ciertos privilegios como el de ofrecer el mayor número de licenciaturas y posgrados, el de concentrar la mayor cantidad de investigadores y una fuerte labor editorial, además de contar con una Área de Artes que destaca por ser una de las primeras de su género en Latinoamérica.

La idiosincrasia de Xalapa es la de ser una ciudad amante del arte y la cultura, en ella desde los años 30s, por ejemplo, se creó una corriente literaria plástica original que se llamó “Movimiento Estridentista”, cuya fama trascendió las fronteras nacionales. Cuenta con la Orquesta Sinfónica de Xalapa más antigua del país desde hace más de 90 años, actualmente la orquesta es parte de la Universidad Veracruzana, lo cual revela una vocación de nuestra universidad de cultivar actividades culturales y artísticas significativas, lo que pone de manifiesto el amor por la belleza, el conocimiento, la práctica de saberes cosmopólitos de los habitantes de la ciudad, lo cual atrae a personas que se identifican con este modo de ser y de convivir. Al mismo tiempo en Xalapa se reubica el Instituto Nacional de Ecología hace 30 años, institución dedicada a la investigación y enseñanza de los recursos naturales en el país.

Por situarse en las faldas de una montaña y en los límites entre el bosque de niebla y la selva tropical, a 1500 msnm, nuestra ciudad puede contener en un mismo día “todos los climas”, dándonos una sensación de estar en medio de un escenario que se transforma a cada momento y que nos obliga a

estar constantemente preparad@s a ello, list@s y alertas para los cambios de clima, de temperaturas que se extreman por la alta humedad que nos rodea.

En este contexto es importante considerar que el contenido central del pensamiento sistémico, complejo y transdisciplinar, es cultivar una actitud relacional, flexible y articuladora hacia el conocimiento, lo cual nos hace plantear que este vivir dentro de una cultura y un clima como el que hemos reflejado anteriormente, ha sido un factor determinante en propiciar que nuestro grupo académico pudiera gestarse y consolidarse en estas perspectivas tan transgresoras de las “buenas formas” académicas imperantes. De este modo y paradójicamente convivimos disfrutando y sobrellevando estas y otras características, como la de ser una ciudad en la que la densidad de autos por habitante es de las mayores del mundo en una orografía de calles estrechas con subidas y bajadas, que pone al peatón en tercer o cuarto término.

Las raíces existenciales de nuestra Comarca

La primer hebra de este hermoso tejido se descubre en los años 90, cuando uno de los miembros fundadores de EcoDiálogo, estando dentro del Instituto de Investigaciones Biológicas, ejerciendo su profesión como biólogo molecular, se adentra al estudio de la herencia de la diversidad genética en grupos étnicos del estado de Veracruz, desarrollando un trabajo multi en inter-disciplinario en torno a las divergencias étnicas que dieron lugar a la riqueza genética de los pueblos del Abya Yala (América). Al adentrarse tanto en el tema se dio cuenta que debía generar estrategias para la defensa del patrimonio genético de los pueblos, ya que las grandes

corporaciones de biomedicina estaban apropiándose por todo el planeta del genoma y patentarlo para obtener grandes ganancias en el área de la medicina, la agricultura, etcétera. Lo cual conllevó a desarrollar una investigación participativa transdisciplinaria, poniéndose en contacto con pueblos zapatistas desarrollando herramientas para la defensa del patrimonio genético de los pueblos originarios, entablando así “diálogos de haceres y saberes” al servicio de la sociedad.

Es aquí en donde nace la primera propuesta de nuestro proyecto para crear un Centro de Diálogo de Saberes, siendo una propuesta completamente nueva y desconocida, la cual no pudo encontrar un eco adecuado en la Universidad Veracruzana de los años 90s, ya que en aquel entonces las nociones de sustentabilidad humana, de eco-alfabetización, de educación para la vida, de complejidad y transdisciplinariedad, eran totalmente desconocidas en la academia.

Hacia finales de la década de los 90, cada un@ de l@s que fundamos el Centro EcoDiálogo, vivíamos en nuestra profunda crisis, no sólo como académic@s, estudiantes y docentes, sino fundamentalmente como seres humanos en un mundo que a cada día nos impone ritmos, formas de hacer y vivir llenas de prisa, de angustia, de miedos y egocentrismos.

Algun@s de nosotr@s, Enrique Vargas, Leticia Bravo, Domingo Adame, Tania Romo, Armando Contreras, Cristina Núñez y Antonio Gómez, sentíamos la poderosa necesidad de iniciar la re-construcción de puentes de diálogo entre las distintas formas de entender e investigar al mundo desde la academia. El famoso y trágico divorcio, el abismo entre ciencias sociales, humanidades y ciencias naturales y artes.

Fue así como a lo largo del año 2000 se generaron encuentros iniciales “aleatorios” de distintas personas, conversaciones de café, para tratar de crear junt@s un espacio periódico de pláticas en torno a la muti-inter-transdisciplinarietà como puerta hacia el diálogo de saberes en la academia y más allá.

En marzo del año 2001, inició nuestro “Grupo de diálogo multidisciplinario entre Ciencias Sociales y Naturales”, teniendo su sede de reunión en el Jardín de las Esculturas de Xalapa, Veracruz. Nuestro poder de convocatoria fue sorprendente pues asistieron más de cincuenta académic@s, personas en general interesad@s en dialogar de forma libre y creativa en torno a temas que a tod@s nos interesaban. Más rápido que nuestros pensamientos racionales y ordenados, en la tercera reunión mensual, ya nuestro “colectivo académico” se llamaba “Grupo Lúdico”, y tenía lugar en un misterioso y tradicional bar xalapeño llamado La Tasca, ubicado también en nuestra hermosa capital del estado.

Durante cada mes, sin detenernos una sola ocasión a lo largo de 6 años, nos reunimos a compartir nuestras bebidas espirituosas, a reír, soñar, sentir el miedo y el goce de “la pérdida de las certezas”, como llama Edgar Morin al camino de sentipensar la complejidad y la vida desde nuestra “humana condición” (Morin, 2001).

A partir de este espacio hermoso, lleno de conversaciones y cada vez más abierto y creativo, de poesía y libertad, surge la propuesta de formar una comunidad de aprendizaje académica más organizada y formal, de manera que un subgrupo de este Grupo Lúdico decidimos formar lo que llamamos el “Seminario permanente: La investigación desde los sistemas complejos”.

Así los dos grupos siguieron operando de forma paralela, compartiendo algunos de sus miembros, generando sus propias

dinámicas, el primero siempre libre y desapegado de “propósitos y finalidades”, el segundo buscando reconstruir las fuentes de pensamiento de regreso hacia la complejidad del “mundo real”: Los sistemas complejos desde una actitud transdisciplinaria.

En el contexto de la enorme riqueza de lecturas de libros, de pláticas y de un capital de reflexión de varios años ininterrumpidos de conversaciones y diálogos en el Grupo Lúdico, y también en el Grupo de Sistemas Complejos, en torno a poesía, filosofía decolonial, posmoderna y clásica, mitología, política decolonial, anarquismo, crisis del racionalismo, conocimientos ancestrales, ecología profunda, ecofeminismo, misticismo oriental, occidental y americano entre otros, pudimos encontrar la libertad para explorar sin apegos formas amorosas y abiertas del conocimiento más allá del ego académico, los posicionamientos y las ideologías.

En el contexto de este torbellino fértil y creativo de amistad y de “comunidad en aprendizaje”, Enrique Vargas decide iniciar un taller participativo, un proyecto de vida y aprendizaje transformativo alternativo llamado “Taller de Ecología Profunda”. Es así como inician, de forma mensual, 13 sesiones donde invitamos a decenas de amig@s a compartir fundamentalmente a través de experiencias somáticas eco-psicológicas y eco-pedagógicas (Rehaag y Vargas-Madrado, 2012), aquellos espacios de vida alternativa más allá de la modernidad, del mercado capitalista, del dinero como rector de nuestras vidas, de la posibilidad de rescatar los saberes ancestrales, bio-regionales y vernáculos, de unirlos con las nuevas formas de conocimiento, con el rescate de una espiritualidad participativa y pagana, de una economía solidaria, de comunidades de aprendizaje.

La conjugación de todas estas experiencias y perspectivas del pensamiento, de la convivencia y del diálogo de saberes, articulados con la actitud de profundo compromiso social y político de la ecología profunda, la ecología social y de las luchas anti-coloniales de nuestros pueblos originarios y sus cosmovisiones, había producido ya a estas alturas un pequeño grupo de seres humanos decidid@s a re-inventar sus formas de participación laboral y social.

Entre enero y febrero de 2004, varios de nosotr@s asistimos a un curso de “Pensamiento Complejo” en el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Veracruzana, impartido por Raúl Motta, miembro de la “Cátedra Itinerante de la UNESCO Edgar Morin”. Este evento también fue clave ya que nos introdujo en la obra de una profunda y añeja tradición poética y filosófica europea y en particular francesa, de la cual una de las figuras actual más reconocida es Edgar Morin. Morin nos ha obsequiado con la escritura de decenas de libros (desafortunadamente muy poco traducidos al inglés, lo cual refleja la fragmentación entre las vertientes continentales y anglosajonas de la cultura occidental), en particular la serie de seis tomos llamada “El Método”, en donde expone de forma pormenorizada lo que ha denominado el “Pensamiento Complejo”, mirada y enfoque que propone una salida al aislamiento disciplinario, así como el reconocimiento de nuestro lugar central como observador@s en el proceso del pensamiento. A partir de Morin se nos fueron develando poco a poco divers@s autor@s centrales de esta rica tradición crítica hacia el racionalismo eurocentrista: Riane Eisler, Humberto Maturana, Francisco Varela, Leonardo Boff, Silvia Rivera Cusicanqui, Gregory Bateson, Ferndando

Pessoa, Susan Griffin, Paul Feyerabend, Vandana Shiva, Basarab Nicolescu, Charlene Sprentak, Cornelio Castoriadis, Gaston Bachelard, Morris Berman, Octavio Paz, Jorge Luis Borges, Antonio Machado, David Bohm, Grimaldo Rengifo, Enrique Leff, etcétera.

En marzo del año 2004, fuimos invitados a asistir a la presentación del proyecto de Enrique Vargas Madrazo y Domingo Adame, investigadores ambos de la Universidad Veracruzana, abierto hacia toda la comunidad. Este proyecto estaba firmado por profesor@s, familiares, artistas y amig@s de Enrique, quienes realizaron durante algunos años prácticas y reflexiones innovadoras e integradoras de diferentes visiones y perspectivas del conocimiento, todo esto articulado en torno a la ecología profunda y los estilos de vida bio-regionales.

El proyecto se llamó “Eco-Poiesis Ritual” y proponía la creación de un espacio Comunidad/Comarca participativo co-creativo en el cual ir armando y construyendo otra manera de acercarse al conocimiento, al auto-conocerse, al auto-sanarse, al “poietizar”, al juego, a la ritualidad y a la creación misma. Lo que proponíamos con esta ecopoiesis ritual, era abrir nuestra creatividad y nuestro pensamiento hacia la poietización que mira de regreso hacia la Madre Tierra, hacia las tradiciones, hacia el juego y al ritual como espacios donde nuestro hacer académico ya no está encapsulado en formas acartonadas, en prejuicios donde el cuerpo, el movimiento, la creatividad personal y colectiva son miradas como “desmanes” que nos alejan del conocimiento.

Jamás imaginamos que quedaríamos atrapad@s en este gran sueño. Fue un re-nacer como personas, que se convirtió

en nuestra actividad fundamental, transformándonos desde nuestro hacer como académic@s universitari@s disciplinari@s, a convertirnos en gestor@s y facilitador@s de procesos de transformación pedagógica, de organización y re-aprendizaje hacia un conocimiento y praxis profesionales creador de sustentabilidad personal y comunitaria. A todo esto, le llamamos nuestra labor ecopoiética-transdisciplinaria.

Imagen 1

La eco-poesis ritual, espacio-tiempo sagrado donde co-creamos nuestra comunidad en aprendizaje



Fuente: EcoDiálogo (2023).

A partir de esa velada intensa donde Enrique y Domingo nos hablaron sobre su propuesta, y donde compartimos muchas opiniones y sueños compartidos, pasamos en las siguientes semanas, a la práctica de rituales de velación huichol, danzas/ rituales de la tradición tolteca, movimiento de energías orientales como el chi kung y el yoga, además de sesiones de talleres corporales

de bioenergética, ecología profunda y de círculos de lectura y reflexión: todo un campo energético-simbólico de transformación humana. Organizamos asimismo talleres de psicología gestalt-ritual, en los que l@s miembros de este colectivo abríamos nuestras emociones al conocimiento de nosotr@s mism@s desde lo que el tallerista nos iba guiando para descubrir cómo sanar las heridas del alma infringidas por la cultura patriarcal y cómo acompañar al “otr@” en su tránsito de búsqueda de equilibrio desde lo corporal hasta lo emocional y espiritual.

Fueron años muy intensos de prácticas en los que se fue creando el equipo de personas que más adelante se nombraría “la Comarca”. En estas actividades, algunos participábamos de manera permanente, otr@s iban y venían, y otr@s más sólo asistían eventualmente. Hubo una presencia promedio de entre 15 y 25 personas que incluyó estudiantes, profesor@s, artistas y simples ciudadan@s, quienes, con entusiasmo, llegaban a cada convocatoria.

El SerCuerpo como corazón de la vida

A estas alturas, era evidente que los que estábamos viviendo, experimentando, ocurría y tenía su esencia en la totalidad de lo que llamamos SerCuerpo. El primer fruto académico de estas prácticas y procesos se construyó por 4 profesor@s universitari@s (Enrique Vargas, Cristina Núñez, Domingo Adamey Leticia Bravo), quienes nos identificamos seriamente con la propuesta y que decidimos participar en el “Primer Encuentro Mexicano sobre Pensamiento Complejo y Planetarización de la Humanidad”, llevado a cabo en la ciudad de Culiacán, Sinaloa a finales de noviembre del 2004, en el que participamos

impartiendo el “Taller Ecopoiésis Ritual: Empoderamiento personal/comunitario y conocimiento somático”, en el que integramos las prácticas y los textos más significativos que a lo largo de los años previos habíamos explorado y compartido. La propuesta del Taller era que la complejización del saber y el conocer no puede ser construida en ausencia del cuerpo, que es el escenario de la articulación (física-emocional-intelectual-espiritual) de nuestro ser-conocer. Las emociones, la poética y la expresión corporal, son elementos fundamentales de la Ecologización-Planetarización del conocimiento, elementos que se encuentran al centro de la esencia de estos talleres.

Imagen 2

El taller “Ecopoiésis Ritual” en Culiacán, Sinaloa (2004), semilla transdisciplinaria y dialógica de la eco-pedagogía y del Centro EcoDiálogo



Fuente: EcoDiálogo (2023).

¿Quiénes somos, por qué hacemos Ecopoiesis Ritual? Nuestra historia común es la de un hacer cotidiano en nuestras disciplinas que nos mantenía insatisfech@s, sumergid@s en un aislamiento del mundo y de sus problemas, de la incapacidad de compartir el gozo y de crear libremente; todo eso entristecía nuestro vivir. Así es como un investigador de teatro, un bioquímico, una antropóloga y una maestra de danza iniciamos una conversación lúdica y caótica desde hace algunos años. Ha sido extraño entrelazar moléculas, tejidos, hábitos, tramoyas, saltos, entonaciones, notas, ritmos, puestas en escena, migraciones campesinas, desequilibrios térmicos, etcétera. No ha sido fácil ser capaces de co-construir espacios de diálogo donde sentirnos amorosamente acogid@s. Poco a poco hemos estado más dispuest@s a renunciar a nuestra “jerga de terminajos” y a nuestras prácticas rutinarias excluyentes, a aceptar que nuestros modelos no explican más que ideas y observaciones cerradas. Este camino andando ha pasado por viajes internos profundos e insospechados, lo que nos ha llevado a conocer los demonios y ánimas que habitan nuestras almas. Por otra parte, la agonía humano-planetaria y de la humanidad es algo que nos ocupa y nos conmueve. La salida de la esterilidad erudita del conocimiento y de la praxis académica e intelectual se ha ido convirtiendo en un deseo apasionado entre nosotr@s. Así hemos ido rompiendo no sólo los cercos entre disciplinas y áreas del conocimiento, sino que nos hemos abierto al diálogo de haceres y saberes, a abreviar de ese espacio trascendente, lleno de infinita sabiduría que existe en el saber vernáculo y tradicional, espacio donde vive un saber-hacer planetario, local, pertinente y humilde...

Así es como nuestra necesidad de reconstruir nuestro pensamiento, nuestro saber y hacer nos ha llevado al diálogo, la complejidad y la transdisciplinariedad, y mucho más allá. Hemos emprendido el camino de la ecopoiesis-poética de espacios y procesos, donde los problemas humanos puedan ser acometidos desde una real libertad de crear y moverse sin apegos a dogmas y advertencias de “buenos modos académicos”.

Imagen 3

La Ecopoiesis; al implicarnos desde el “ser-cuerpo-mente-cora-
zón”, co-creamos espacios de confianza e intimidad donde crece
un conocimiento sustentable y transformativo. La comarca en el
Rancho Tixtla de Lety, espacio de la montaña donde construía-
mos nuestros rituales y espacios lúdicos de convivencia hacién-
donos comunidad en y desde la ecopoiesis



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Dar este Taller fue una experiencia deslumbrante para nosotr@s y para l@s más de 80 profesor@s que lo tomaron. En esta experiencia sensibilizaron sus cuerpos, sus almas y sus espíritus. El escenario fue bellissimo, el Jardín Botánico de Culiacán. El evento tuvo tanto éxito entre l@s participantes del Congreso, que, ante nuestro asombro, tuvimos que repetirlo, pues la demanda rebasó nuestra capacidad, incluso, con el segundo grupo terminamos a las 2 de la madrugada, con una luna llena hermosa que nos ofreció un sublime escenario para compartir este trabajo con nuestr@s colegas del resto del país.

Fue un inicio que nos ha mantenido a lo largo de estos años con la convicción y la claridad de que el camino emprendido, de esta manera, nos ofrece una posibilidad viable para ayudar a la transformación de la educación y la vida hacia la sustentabilidad y la humanización, desde experiencias y reflexiones profundas y re-integradoras.

La poiesis florece en nuestros cuerpos-territorio

Muchas de las semillas que fueron sembradas desde nuestras pláticas del Grupo Lúdico y el taller de Ecología Profunda, florecieron expresándose en la convocatoria de Enrique Vargas a trabajar desde nuestro Grupo de Eco poiesis Ritual en proyectos bio-regionales y de economía solidaria. En este contexto nos involucramos en los trabajos del Mercado Bio-regional Océlotl, que se estaba gestando en el año 2003, en la casa que ocupa nuestra Radio Universitaria. Ahí se generó un espacio dominical para el pequeño comercio entre productor@s y consumidor@s, atendiendo tanto a l@s universitari@s como a las personas de la

sociedad en general, preocupad@s y sensibles hacia este otro modo de adquirir productos y alimentos sanos y amables con la Madre Tierra. También se trataba de apoyar el esfuerzo que, de manera aislada, veníamos desarrollando algunos pequeñ@s productor@s de la región, ahora nos organizábamos por primera vez para la creación de un lugar en el que se diera el intercambio de productos, de experiencias y de conocimientos. Esta era otra manera de reaprender y de practicar cotidianamente un vivir equilibrado y sustentable, produciendo y consumiendo alimentos libres de químicos y amables con nuestros cuerpos y con la naturaleza.

Poco tiempo después un grupo de amig@s y productor@s, fundamos otro Mercado Bio-regional, el de “La Pitaya”, en un pequeño caserío rural situado entre Xalapa y Coatepec, con vocación de colonia suburbana, en la que habitamos familias dedicadas al campo, al arte; somos maestr@s, universitari@s, biólog@s y antropólog@s que empatizamos con una visión ecológica. Comenzamos, en el patio de la casa de Enrique y posteriormente nos trasladamos a un espacio más cercano a la comunidad de la zona, un espacio de venta de café “ceréza”. Durante más de 5 años, primero los martes y después los jueves, estuvimos ofreciendo productos de nuestras fincas y hortalizas, con la intención de ir acrecentando esta oferta y de apoyar a las familias de consumidor@s a obtener una dieta sana, libre de químicos y transgénicos, además de contar con la presencia directa de los productor@s, así como toda su energía, amor y sabiduría.

A través de estos esfuerzos nosotr@s buscábamos promover el bio-regionalismo y las autonomías locales como una forma de vida que procura la recuperación de nuestro sentido de pertenencia a la naturaleza y a nuestros entornos comunitarios,

una ruta que fortalece nuestra responsabilidad y nuestra capacidad de adaptación a los ecosistemas locales, recuperando nuestra capacidad de rehabilitar nuestros cuerpos-territorio con el objetivo de una delicada y profunda transformación humana hacia sociedades sustentables (Wahl, 2004).

Imagen 4

“Mercadito La Pitaya”, espacio de economía solidaria donde construimos nuestra comarca en investigación-acción participativa transdisciplinaria



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Al año siguiente de nuestra participación en Culiacán, nos mantuvimos practicando y re-aprendiendo en un diálogo de haceres y saberes, además de continuar con nuestra actividad principal de profesor@s y de investigador@s universitari@s. Esta práctica que realizábamos con la creencia y la vivencia

de que era algo que no podíamos dejar de hacer y que se había convertido en nuestro “dador” de alimento espiritual y de conocimiento, la hacíamos al mismo tiempo que íbamos construyendo y fortaleciendo una comarca o comunidad de personas de diferente origen que continuábamos unid@s en este camino.

Imagen 5

Co-creamos una “educación para la vida” donde niñ@s, adult@s y abuelit@s podemos sanarnos del racionalismo que fragmenta nuestro ser-cuerpo y aliena nuestras emociones. EcoDiálogo es un aula viva que acuna en el aprendizaje y la transformación a la totalidad de nuestro ser humano entramado en el mundo en todas sus dimensiones



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Un saber que alimentó a esta comarca generosamente durante estos primeros años fue el de la Tradición de Danzas Meshika-Chichimecas que, a través de un Temaztiani, (maestr@/guía) de este arte-ritual las fuimos incorporando en nuestro acervo. Este aprendizaje de la tradición desde una perspectiva masculina fue re-equilibrado por el de Laura Montoya, quien también asistió durante más de dos años a nuestra ciudad para compartirnos esta misma sabiduría, pero matizada desde este resurgimiento de la ternura y la mirada femenina que tanta falta le ha hecho al conocimiento tradicional de nuestros pueblos ancestrales, el reconocimiento de la Dualidad y la Unidad.

Una vez al mes asistían desde la Ciudad de México a Xalapa a darnos una clase que podía durar 2 o 3 días, ya que incluía rituales y danzas, canciones y modos de encender el fuego, de cocinar, de actuar cuidadosamente con las plantas, los rumbos cardinales sagrados, las mujeres y los hombres. Todos estos saberes, éstas prácticas ancestrales que siguen vivas en nuestro México, han sido esenciales para construir nuestra perspectiva de una nueva educación que deje de estar encerrada en un culto a la racionalidad eurocentrista y que se abra a otras formas, a otros sistemas de conocimiento que tienen gran pertinencia hoy y siempre en la conformación de una humanidad perdurable y capaz de crear BuenVivir para tod@s los seres que la conforman (Hidalgo et al; 2014; Marañón, 2014; Delgado, 2014).

Fueron años de enseñanzas profundas de ida y vuelta. Laura Xiu Mazatzin, la asistente del Temaztiani Don Ricardo, portadora del fueguito sagrado, estudiante de antropología y

extraordinaria bailarina, al mismo tiempo que compartía sus saberes con nosotr@s, abrevó de la ecoipoiesis, de la complejidad y de las otras disciplinas corporales que practicábamos y las incorporó en su vida. Ella ha continuado en los años recientes obsequiándonos con su especial sabiduría y experiencia en este saber ancestral y continúa participando en los eventos que se organizan en el Centro EcoDiálogo.

Imagen 6

Saberes ancestrales construyendo Ecoipoiesis en danza. El diálogo de haceres y saberes fluye desde la tierra, los sonidos, el sudor, las miradas, el intercambio de sentipensares, la alegría y la emoción del reencuentro con nuestras raíces que dan profundidad y sentido al quehacer cotidiano y educativo



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Imagen 7

Lo sagrado, la cuenta del tiempo, el ritual y las danzas, corazón de las cosmovisiones del Gran Anahuac (Mesoamérica). En la imagen nuestra caminata de poder y ritual en la cueva de la Orquídea, justo al lado del cerro sagrado Macuiltepelt en Xalapa, en el día del paso cenital del sol por nuestra bio-región entrando de forma vertical hacia el interior de la cueva



Fuente: EcoDiálogo (2023).

El otro hilo de este tejido es el que nos ayuda a urdir el maestro de Danza Tolteca José Islas, quien empezó a compartirnos posteriormente un saber similar, dentro del Toltecatotl. Actualmente continúa guiándonos y nos ayuda a mantener la sensibilidad abierta a las maneras de percibir los cambios del avance del tiempo anual, la llegada de las estaciones, el movimiento

de las estrellas, la llegada de las lluvias, las características de los días y su relación con el carácter de las personas y otras tantas observaciones que de la vida este conocimiento nos da. Este conjunto de conocimientos se practica siempre a través de la realización de rituales como danzas, temazcales, velaciones y otros. También de la mano de José realizamos caminatas de poder hacia lugares de importancia para nuestros pueblos ancestrales, habitando nuevamente con nuestras pisadas los cerros, ríos, valles y playas de nuestra bio-región.

Homo ludens... el juego que nos reconstruye

Más arriba comentamos que en el llamado “Grupo Lúdico” se compartieron libros de poetas, filósof@s, terapeutas, científic@s y mistic@s cuyos temas frecuentes fueron: la humana condición, la incapacidad de la actual manera de hacer y operar del conocimiento, la belleza, la creación, la ecología profunda y la diversión-celebración, entre otros.

Estos temas siempre fueron abordados con un espíritu de camaradería y con la visión de contar con la oportunidad de un cambio posible. Asumíamos lo lúdico como parte fundamental del saber y del conocer humano en general y en particular de nuestra idiosincrasia; fue así como en algunas ocasiones incluso nos planteamos ir a convidarnos de fiesta y placer, bajo el tema de “reconocer” como se divierten en otras poblaciones no tan lejanas de la nuestra y si diferentes en geografías, temperaturas, temperamentos y expresiones culturales como lo es el Puerto de Veracruz.

Así establecimos la “Ecopoiesis Jarocha”, por lo que a lo largo de los pasados 20 años varias veces al año recorreremos los

más de 100 km que nos separan del puerto jarocho para disfrutar de nuestra ecopoiesis jarocho en compañía de nuestra comunidad de académic@s y seres humanos habitantes de ese espacio urbano jarocho a la orilla del golfo de México, en donde han surgido también diversos grupos de danzantes de la mexicanidad, varios círculos de salud y de grupos académicos que cultivan la sustentabilidad humana y la educación para la vida dentro y fuera de la Universidad Veracruzana. Todo lo anterior nos ha permitido disfrutar, celebrar y practicar ese modo tan especial que tienen l@s jaroch@s de divertirse, de comer y de bailar, tratando de re-crearlo y de re-conocerlo en nuestra pequeña comunidad y de incorporarlo explícitamente como parte de un relacionar entre nosotr@s y con el “otr@”, que nos ayudaba a soltar tensiones y a sanar relaciones, desarrollando nuevas formas de ser, hacer y conocer.

Así fue como una tarde nos fuimos al puerto casi puras mujeres: Cristina, Mayra, Tania, Denisse, Inés, Roció y Lety, nos acompañaba Eduardo como única presencia masculina. Llegamos a tomar café a “La Parroquia”, un tradicional restaurante del Puerto en donde nos encontramos con Laura Bravo, hermana de Lety, a quien tod@s conocíamos por ser nuestra guía en las ceremonias de siembra y cosecha de la forma Huichol que realizamos 2 veces al año en el Rancho Tixtla, en Coatepec. Después de un rico lechero y con un amigo nos fuimos a bailar al “Rincón de la Trova”, un antiguo lugar de Son cubano, situado en el centro de la ciudad. Bailamos toda la noche y terminamos felices haciendo una dancita de la tradición tolteca en la playa, la Danza del Sol, para darle la bienvenida al nuevo día. Fue increíble la energía que nos movió durante esa noche para continuar sin descanso hasta regresar a Xalapa, ya a media mañana. Fueron tiempos de un gran entusiasmo

y de mucho compañerismo, lo que nos empujaba a realizar esta y todas las demás actividades que hicimos en aquel inicio.

Imagen 8

La Ecopoiésis Jarocha, nuestro “alter ego”, nuestro espejo e inspiración de y vivencia de comunidad en el Puerto de Veracruz, espacio y encuentro conectando la creatividad compartida



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Actualmente el llevar a cabo fiestas, temazcales, danzas, círculos de salud y celebraciones en el Centro EcoDiálogo sigue siendo una prioridad en nuestras actividades.

El Diálogo de Haceres y Saberes

En mayo de 2005, continuando con el entusiasmo que nos motivaba y por la iniciativa de una compañera del grupo, Tania Romo, estudiante de doctorado de Enrique Vargas, llevamos a cabo

un evento en el que compartiríamos nuestros saberes, prácticas y reflexiones en un espacio más cercano al diálogo con la naturaleza, el Rancho Tixtla, el cual se encuentra dentro del bosque de niebla de los alrededores de Xalapa, en las faldas del Cofre de Perote (Nauhcampatépétl, en náhuatl, cerro de las cuatro caras). La intención fue realizar una reunión dialogante; celebración y ritual, en la que las prácticas de holarquía, de sustentabilidad humana y de respeto al otr@ fuesen predominantes. A través de este evento intentamos llevar a la práctica los elementos del Diálogo Profundo (Bohm, 2001), aplicándolos en torno a la pregunta de la crisis planetaria y la necesidad de romper los muros erguidos entre los saberes académicos y todos aquellos existentes en la sociedad.

Respondieron al llamado que se lanzó por internet y por invitaciones personales profesor@s, universitari@s, estudiantes de la UNAM, de la Universidad de la Tierra de Oaxaca, del Politécnico Nacional, practicantes de la Tradición de las Danzas Toltecas, Abuel@s de esta cultura viva, médic@s tradicionales de la zona sur de nuestro estado, decimeros del son jarocho de Tlacotalpan (pequeña joya de población sotaventina a orillas del Río Papaloapan, al sur del Puerto de Veracruz), músic@s, artistas, ONG's y amig@s que sumamos unas 70 personas dispuest@s a acampar y a compartir, durante 4 días, sus saberes, en un Simposio sui géneris "Diálogo de Saberes".

Para abrir e inaugurar el encuentro, la Madre Natura nos envió su palabra dialogante en la madrugada de la primera noche a través de una tormenta torrencial con rayos y truenos de una magnitud impresionante. Fue como un rito de paso con el que ella nos daba la bienvenida y nos hacía sentir su fuerza.

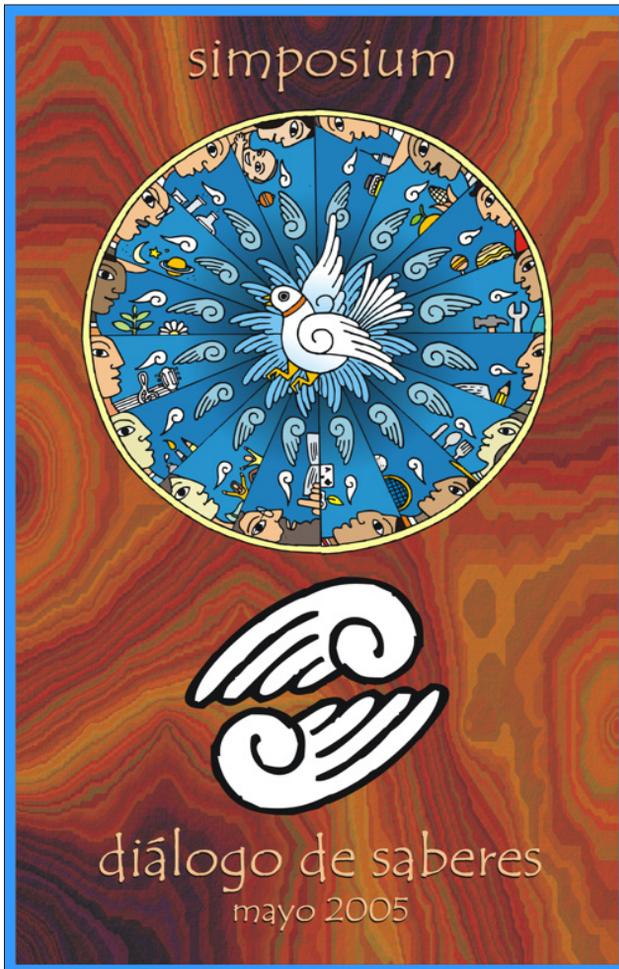
Los intercambios sucedieron desde la organización para la preparación de nuestros alimentos. En la cocina, se dieron verdaderas prácticas sistémicas y de equilibrio de género en las que, de manera aleatoria se armaron equipos de 4 y 5 personas que realizamos labores de preparación y repartición de alimentos, limpieza, armado de menús, organización para el uso de los baños, para el aseo y para el composteo. En esos momentos compartimos, además, diversas maneras de preparar los alimentos que se consumían a lo largo de los días que duró el evento, nuestros orígenes, gustos e idiosincrasias. Así, a tod@s l@s participantes nos tocó lavar trastes, preparar alimentos, servir mesas, asear los baños. Era la práctica holárquica, enseñándonos a través de nuestros cuerpos y esto nos permitía darnos cuenta de lo fácil que puede ser comunicar haciendo lo que somos.

Se realizaron mesas de trabajo alrededor de diversos temas de interés para l@s participantes. Los ejes fueron: el diálogo, la sostenibilidad y la experiencia. Se llevaron a cabo rituales de conexión con la madre naturaleza, y de sanación, como la Danza de la Tierra de las abuelitas toltecas; una danza en la que participan exclusivamente mujeres y donde los hombres ayudan con su energía desde fuera; temazcales de diferentes tradiciones por las noches, algunas limpias con plantas medicinales, sahumaciones y masajes.

La preocupación de tod@s por crear y mantener redes de comunicación entre las personas que ahí llegamos y que coincidimos en este “modo” de trabajo, para darle continuidad a lo que compartimos, fue una de las más sentidas experiencias en el cierre del evento y sigue siendo uno de nuestros grandes pendientes.

Imagen 9

Cartel del Simposium “Diálogo de Saberes” creado por Miguel Flores, organizado por nuestro Colectivo EcoPoiesis en mayo del 2005 en el Rancho Tixtla del bosque de niebla xalapeño-coatepecano



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Imagen 10

Simposium Diálogo de Saberes; el conocimiento vivo, la experiencia formativa que nos hace ser “parte de” más allá de “analizar a”. Junto con el Grupo Lúdico, las Danzas Meshika-Chichimecas, el Mercadito Bio-regional “La Pitaya”, las prácticas sabatinas del Chi Kung, el Taller de Ecoipoiesis de Culiacán y nuestro Simposium fue “ahí donde nació todo...”.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Nutriendo las raíces de nuestra comunidad académica

Llegó el momento de plantearnos la necesidad de fundar un espacio académico universitario en el que se pudiera dar cabida de manera permanente, a estas prácticas y reflexiones educativas y de vida. Un espacio donde tener la posibilidad de ofrecer a estudiantes y colegas universitari@s, así como a personas de fuera de la comunidad académica nuestra experiencia de aprendizaje y transformación. Para ello, requeríamos delimitar las necesidades mínimas y las características de entorno y cercanía con la naturaleza que fueran propicias para la realización de todas nuestras prácticas.

Por otro lado, las investigaciones que Enrique Vargas venía desarrollando en el campo de la Biología Sistémica y de los efectos que estas prácticas podían llegar a obtener en las personas, hacia un estado de equilibrio y salud sustentable, continuaban; poco a poco fue auto-organizándose y desarrollándose la “Unidad de Salud Integrativa”, la “Red de Círculos de Salud” y el “Temazcal participativo” (Puga-Olguín et al; 2022; Panico et al; 2022) (ver más abajo).

Este proyecto que había nacido como una especie de juego y de búsqueda de nuevos caminos del saber, nos comenzó a demandar más atención y tiempo del que hasta ese momento podíamos dedicarle. Y nuevamente, impulsad@s por el compañero Enrique, nos planteamos la necesidad de crear un proyecto académico. Su nombre nos fue llegando, al llevar a cabo una metodología llamada Indagación Ritual Re-valorativa (Elliot, 1999; Vargas-Madrado, 2023), para reconocer nuestros objetivos y metas, nuestros sueños: el “Centro EcoDiálogo”.

Con este nombre, que llenó nuestras expectativas, bautizamos adecuadamente lo que habíamos ya andado, desde el punto de vista de los que, en ese momento pertenecíamos a éste equipo de trabajo llamado “La Comarca”: Enrique, Tania, Carlos, Cristina, Eduardo, Denisse, Christian, Inés, Roció, Isaac, Manuel, Mari Carmen, Kati y Lety.

Imagen II

La caminata de poder en comunidad por el campus de nuestra universidad buscando el territorio que acunaría nuestra “Estación EcoDiálogo”



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Buscamos informes acerca de distintos centros educativos en el mundo, de diversas universidades que ya estuvieran

trabajando de esta manera. Éstos nos sirvieron de referencia para plantear nuestro proyecto sobre lo que sería el Centro EcoDiálogo dentro de la Universidad Veracruzana. Así a partir de un sin fin de reuniones elaboramos un documento que nos serviría para solicitar el espacio dentro del Campus Universitario de Xalapa. Así fue como en el año 2005 el Dr. Raúl Arias, rector de la Universidad Veracruzana aprueba la formación oficial del proyecto, nuestro Centro EcoDiálogo, una estación experimental y experiencial, la cuál sería parte del área de Biología Sistémica del Instituto de Investigaciones Biológicas. Afortunadamente recibimos todo el apoyo de las autoridades de la Universidad, quienes mostraron su empatía con este proyecto. Más adelante, por decreto rectoral nos otorgaron un espacio de una hectárea para instalar la infraestructura necesaria. Cabe mencionar que el lugar donde nos asentamos era una zona que se perfiló desde su origen para desarrollar proyectos innovadores.

Continuará la segunda parte

Referencias bibliográficas

- Bohm, D. (1994). *Thought as a system*. London. Routledge.
- Bohm, D. (2001). *Sobre el diálogo*. Kairós. Barcelona.
- Damasio, A. R. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la Fábrica de la conciencia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Delgado, G. (coordinador). (2014). *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la*

humanidad. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Elliot, C. (1999). *Locating the Energy for Change: An Introduction to Appreciative Inquiry*. International Institute for Sustainable Development, Canada.

Esteva, G. y Suri, M. (1998). *Grassroots Post-Modernism: Remaking the Soil of Cultures*. Zed Books

Falconar, T. (2000). *Creative intelligence and self-liberation. Korzybski, non-Aristotelian thinking and Eastern realization*. Wales: Crown Home Publishing.

Gomez-Yepes, A., Adame, D. & Vargas-Madrado, E. (2015). *Transdisciplinary Education: Self Knowledge and Quality of Being*. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 6, (Pp.52-64). DOI: 22545/2015/00068.

Hidalgo, A. Guillén, A. y Deleg, N. (2014). *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva y Cuenca. Centro de Investigación en Migraciones (CIM) Universidad de Huelva.

Ilich, I. (1985). *Energía y equidad*. México: Edición Planeta.

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Planeta. Cd. México, México.

Marañón, B. (coordinador). (2014). *Buen Vivir y descolonialidad Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.

Maturana, H. (2000). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.

- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, LUMEN.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- Nicolescu, B. (2009). *The manifesto of transdisciplinarity*. New York: SUNY Press.
- Panico, F. Puga-Olguín, A. y Vargas-Madrado, E. (2022). Organismic Health in Planetary Emergency Health Situations: A Transdisciplinary Salutogenic Approach. *World Futures*, 78(2), (Pp.1-13). DOI: [10.1080/02604027.2022.2059306](https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2059306) pg 18.
- Pessoa, F. (2008). *El libro del desasociado*. Madrid. Seix Barral.
- Puga-Olguín, A. Panico, F. Soto-Campos, I. Ruiz-Cervantes, E. y Vargas-Madrado, E. (2022). El Temazcal Participativo y el diálogo de saberes, *POLIS México*, Vol. 78(2), (Pp.1-48).
- Rehaag, I. y Vargas-Madrado, E. (2012). Fundamentos epistemológicos del re-aprendizaje transdisciplinario. *Revista de Investigación Educativa*. Num. 15, Jul-Dic. Pp. 87-101. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Rendón, L. (2014). *Sentipensante (sensing/thinking) pedagogy*. Rendón, Social justice and liberation, Sterling: Stylus Publishing.
- Ruiz-Cervantes, E. Ortega, R. Pensado-Fernández, A. Chang-Ramírez, I. Castro-Montoya, M. y Vargas-Madrado, E.

(2016). Sustentabilidad humana y organizacional: una forma de vivir y co-crear comunidad hacia el buen vivir. *Sustentabilidad(es)*, 7(13), (Pp.162199). <http://www.sustentabilidades.usach.cl/numero-13-ano-7-2016>

Sánchez, L. Ruiz-Cervantes, E. Vargas-Madrado, E. Chang, I. Escalona, M. y Pensado, J. (compiladores). (2020). *Cocreando sustentabilidad humana desde la participación: la experiencia de la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

Souza, S. (2005). *La Universidad del siglo XXI*. México: UNAM.

Varela, F., Thompson, E., & Rosh, E. (1997). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.

Vargas-Madrado, E. (2015). Desde la transdisciplinariedad hacia el auto-conocimiento y el diálogo comunitario de saberes: simplicidad ante la crisis. *Revista Polis (Universidad Bolivariana, Santiago, Chile)*, 42, (Pp. 1-15). 0718-6568. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300023>

Vargas-Madrado, E. (2018). Contemplative dialogue as the basis for a transdisciplinary attitude. *Ecoliteracy toward an education for human sustainability, World Futures*. <http://dx.doi.org/10.1080/02604027.2018.1444833>

Vargas-Madrado, E. y Panico, F. (2013). Alternativas al desarrollo desde una política profunda: hacia una cultura del co-diseño. *Sustentabilidad(es)*, 9, (Pp.65-70). <http://sustentabilidades.cl/>.

Vargas-Madrado, E. (2023). *El arte del diálogo y la facilitación*. (En preparación).

- Vargas-Madrado, E. y Rivera-Landa, M. (2023). Poli-crisis de la educación: Educación para la vida desde el arte del diálogo y la facilitación co-creando conocimientos y seres humanos sustentables. (En arbitraje).
- Wahl, D. (2004). Biorregionalismo, ecohabitar nuestras comarcas de manera sostenible.
- Zubiri, X. (1998). *Inteligencia sentiente-inteligencia y realidad*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.