

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ÉPOCA DE INCERTIDUMBRE: DEL LUCRO Y LA EMPLEABILIDAD A LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS

Leticia Villamar López

MASCULINIDAD HEGEMÓNICA, UNA VIOLENCIA DE GÉNERO SILENCIOSA HACIA LOS HOMBRES

Kenia Alejandra Durán Pedroza

DEL MÉTODO CIENTÍFICO AL TRANSDISCIPLINARIO. BASES PARA SU DISCUSIÓN Y OPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

J. Loreto Salvador Benítez y María del Rosario Guzmán Alvirde

INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA COMUNIDAD. RSU Y EL DIÁLOGO TRANSDISCIPLINARIO

Hilda Carmen Vargas Cancino

ENSAYOS

TEATRO CRIMINOLÓGICO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y RESISTENCIA ANTE UN PANORAMA VIOLENTOLÓGICO

Gerardo Antonio Panchi Vanegas

DIRECTORIO

Directora Editorial

Sonia Yadira Águila Camacho
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Comité Editorial

Eduwiges Zarza Arizmendi
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Alfredo Gordillo González
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial
Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Economía
Estado de México, México

Consejo Editorial

Álvaro José Montiel Jarquín
Centro Médico Nacional Manuel Ávila Camacho
Puebla, México

Claudia Josefina García González
Editorial Santillana
Ciudad de México, México

Gabriel José Horta Baas
Hospital General Regional Número 1
“Lic. Ignacio García Téllez”
Instituto Mexicano del Seguro Social
Yucatán, México

Jenry Salazar Garcés
Instituto de Investigación y Formación
Profesional Luminus Dei
Lima, Perú

Jhony A. De la Cruz Vargas
Instituto de Investigación en Ciencias Biomédicas
Universidad Ricardo Palma
Lima, Perú

José Miguel Hernández Mansilla
Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias de la Salud
Madrid, España

Julio Juan Villalobos Colunga
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México

María Leticia Galeana Reyes
Universidad INACE
Ciudad de México, México

María del Rosario Guerra González
Instituto de Estudios Sobre la Universidad,
Universidad Autónoma del Estado de México
Estado de México, México

María del Socorro Romero Figueroa
Centro de Investigación en Ciencias de la Salud
Universidad Anáhuac Campus Norte
Estado de México, México

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo
Universidad Albert Einstein
Estado de México, México

Nelly Rosa Caro Luján
El Colegio Mexiquense A.C.
Estado de México, México

Ramón Ortega Lozano
Centro Universitario San Rafael-Nebrija
Universidad Nebrija
Madrid, España

Sara Ferreiro Lago
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Xiomara Rodríguez Mondragón
Universidad Autónoma del Estado de México
Estado de México, México

D’Perspectivas Siglo XXI, volumen 10, número 20 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.

Calzada de Barbabosa No. 150
San Antonio Buenavista
Zinacantepec. C.P. 51350
Tel.: 722-218-3084
www.cusxxi.edu.mx
dperspectivas@cus21.edu.mx

Editor responsable: Sonia Yadira Águila Camacho.

Reserva de derechos al uso exclusivo:

No. 04-2019-081217434700-203.

ISSN (electrónico): 2448-6566.

Ambos expedidos por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/TWLA1441>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350. Tel.: 722-218-3008.

Este número se terminó de editar el 21 de julio de 2023.

D’Perspectivas Siglo XXI, revista científica especializada en educación, se dirige a la comunidad académica interesada en estudiar temas educativos con enfoques diversos. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.

Contenido

Presentación	5
<i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
Repensar la educación superior en época de incertidumbre: del lucro y la empleabilidad a la formación de ciudadanos	6
<i>Leticia Villamar López</i>	
Masculinidad hegemónica, una violencia de género silenciosa hacia los hombres	20
<i>Kenia Alejandra Durán Pedroza</i>	
Del método científico al transdisciplinario. Bases para su discusión y operación en la educación universitaria	34
<i>J. Loreto Salvador Benítez y María del Rosario Guzmán Alvirde</i>	
Investigación universitaria para la comunidad. RSU y el diálogo transdisciplinario	48
<i>Hilda Carmen Vargas Cancino</i>	
ENSAYOS	
Teatro criminológico como estrategia de enseñanza y resistencia ante un panorama violentológico	60
<i>Gerardo Antonio Panchi Vanegas</i>	

Presentación

Los hechos que marcan profundamente a las sociedades se han originado en función de diferentes saberes, entre los que se encuentran los conocimientos científicos y los inventos tecnológicos, pues con su aplicación, los grupos e individuos configuran nuevos modos de vida. El primer cuarto de este siglo avanza según conexiones neuronales de información, el Internet 5.0 y, todavía, transformaciones informáticas y digitales; sus usos se amplían de campos especializados del saber a la cotidianidad, de órganos gubernamentales (bitgob) a empresas públicas (IA), de la comunicación (metaverso) y economía (blockchain) a los modos de consumo (Internet de las cosas); para toda actividad hay recursos que facilitan o desplazan el trabajo intelectual, físico y creativo.

Para una sociedad que aún persigue el poder político y económico, la producción de bienes y servicios o el dominio de la naturaleza, es inevitable admitir la utilidad de las herramientas mencionadas: puede y se sirve de ellas.

La inteligencia artificial de generación de contenido, por ejemplo, proyecta un horizonte desalentador para el desarrollo de capacidades cognitivas, se advierten sus peligros en la producción científica, no obstante, también se comprende que parte del riesgo es una conciencia adormecida de juicio, imaginación y ética. Lo determinante es la actitud que la persona, desde su lugar, mantiene frente a ellos.

La armonía entre naciones y la armonía del hombre con su mundo dependen de las cualidades humanas; el hombre dispone de libertad para crear, no solo de inteligencia para producir. Gran parte de los problemas actuales demandan un espíritu formado en las humanidades.

Se pregunta entonces, ¿qué hábitos y costumbres se forjan en las aulas?, ¿cómo se motiva a cuestionar, argumentar o debatir?, ¿qué se lee?, ¿cómo se invita a imaginar?, ¿qué lugar tienen las artes y las emociones en el aprendizaje?

Los autores que colaboran en este número afirman la importancia de lo anterior para los universitarios; sostienen un cambio de paradigma conceptual y metodológico, tanto para el saber como para el hacer y ser. La conciencia de la historia y la del futuro que se está construyendo es esencial para replantear el quehacer de las escuelas, para reconfigurar el rumbo de la educación. A lo largo de estos manuscritos se reflexiona sobre el sentido de la educación, el lugar que ocupan saberes no científicos y el cómo se piensa y se opone resistencia a la violencia en las aulas, entre ellas la relativa al género. Se concibe una transformación humanista.

Dra. en Hum. Sonia Yadira Águila Camacho

REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ÉPOCA DE INCERTIDUMBRE: DEL LUCRO Y LA EMPLEABILIDAD A LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS

RETHINKING HIGHER EDUCATION IN TIMES OF UNCERTAINTY: FROM PROFIT AND EMPLOYABILITY TO CITIZEN TRAINING



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia

Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial

(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Leticia Villamar López

Doctora en Humanidades: Ética social

Estancia posdoctoral en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado de México

Contacto: villamarleticia@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6210-5850

Recepción: 03/06/2023

Aceptación: 28/06/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/LA4114TW>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 20 (2023)

Resumen

Históricamente la educación superior ha desempeñado un papel fundamental en las sociedades, aunque ha sufrido transformaciones acordes con el contexto social en el cual se desenvuelve (el actual está marcado por un confinamiento mundial), sin embargo, las instituciones universitarias se centran en preparar empleados, no profesionales que ayuden a afrontar contextos adversos. Por lo anterior, el objetivo central de este artículo es reflexionar respecto al rol de la universidad en la época presente de incertidumbre, derivada de la pandemia por SARS-CoV-2, y redirigirlo para pasar de una institución enfocada en la empleabilidad a una centrada en la formación de ciudadanos preocupados por su entorno. A través de una metodología documental se analizan los argumentos de Nussbaum con respecto al lucro, así como sus postulados sobre ciudadanía mundial; se los refuerza con propuestas de Cortina, Ordine y de Standing acerca de una educación fundada en las humanidades. El aporte principal es señalar la necesidad de que en los espacios educativos prime la interconexión de individuos, los conocimientos con enfoque humanista y valores como la solidaridad y la responsabilidad, para lograr egresados interesados en los problemas sociales.

Palabras clave: educación superior, lucro, empleabilidad, ciudadanos, ética.

Abstract

Historically, higher education has played a fundamental role in societies, although it has undergone transformations, in accordance with the social context in which it operates and the current one is marked by global confinement; however, university institutions focus on preparing employees, not on professionals who help to face adverse contexts. Therefore, the central objective of this article is to reflect on the role of the university in the present era of uncertainty, derived from the SARS-CoV-2 pandemic, and redirect it to move from an institution focused on employability, to one focused on in the formation of citizens concerned about their environment. Through a documentary methodology, Nussbaum's arguments regarding profit are analyzed, as well as her postulates on global citizenship; they are reinforced with proposals from Cortina, Ordine and Standing about an education based on the humanities. The main contribution is to point out the need for the interconnection of individuals to prevail in educational spaces, knowledge with a humanistic approach and values such as solidarity and responsibility, to achieve graduates interested in social problems.

Keywords: higher education, profit, employability, citizens, ethics.

Introducción

La educación superior funge como una fuente de conocimientos; en sus inicios se dirigió a un grupo elitista, más adelante se usó como creación de intelectuales, después funcionó como parte hegemónica del conocimiento, enseguida, con el auge de la industria y la globalización las instituciones educativas de nivel superior adoptaron una relación con mercados y empresas, esto ocasionó la formación de empleados. Todos estos cambios son parte de las exigencias del contexto social en el cual se ha desarrollado. El escenario actual es producto de una pandemia por SARS-CoV-2, este acontecimiento cambió los estilos de vida, porque diversos ámbitos quedaron paralizados, el educativo no fue la excepción.

Por lo anterior, el objetivo de este artículo es replantear el rol de la universidad, para que pase del lucro y la empleabilidad a la creación de ciudadanos, es decir, alumnos con una mayor preocupación por su entorno.

Se trata de una investigación cualitativa auxiliada del método hermenéutico, mediante el cual se interpretan las posturas de teóricos como Nussbaum con la idea de ciudadanos del mundo, Ordine con su argumento sobre “lo inútil” y Standing para reforzar la propuesta de incorporar en los espacios universitarios algunos valores fomentados a través de las formaciones académicas.

Para lograr lo anterior, el texto se divide en tres partes: la primera trata de cómo la emergencia sanitaria cambió la dinámica educativa, de una presencial a otra auxiliada por las herramientas tecnológicas y de los efectos de estos cambios. En la segunda parte se abordan las secuelas de una educación centrada en el lucro y la empleabilidad, entre ellas la falta de criterio de las personas, porque se forja la sumisión y docilidad; además se plantea la alternativa de retomar la esencia de la escuela para cultivar valores sustentados en la realización personal. El tercer apartado se enfoca

en la pertinencia de formar ciudadanos que puedan convivir de manera armónica, a través de la solidaridad y la preocupación por los otros. Finalmente, en las conclusiones se enuncian algunos aspectos por reforzar en las universidades para hacer frente al escenario adverso dejado por la pandemia.

El cambio en la dinámica educativa provocado por la pandemia

El contexto actual se caracteriza porque se vive una crisis en diversos aspectos, no solo en el ámbito económico, sino también en el climático y recientemente en el sanitario. Este escenario está contemplado en el Informe de Desarrollo Humano donde se explica:

existe una sensación persistente de que el control que ejercemos sobre nuestras vidas, sea cual fuere su grado, se está desvaneciendo y de que las normas e instituciones de las que solíamos depender para nuestra estabilidad y prosperidad no están capacitadas para afrontar el complejo de incertidumbre actual. La sensación de inseguridad está aumentando en casi todo el mundo. (PNUD, 2022, p. 4)

En épocas anteriores podían preverse, de alguna manera, las situaciones futuras, las generaciones mayores cubrían sus necesidades básicas con unos cuantos servicios, pero hoy esto ya no es una posibilidad porque se vive en un contexto de cambio continuo, en el cual la incertidumbre es parte de la cotidianidad.

A esta situación Standing la designa con el término precariado, con él hace alusión a una clase social caracterizada por la acentuación de la desigualdad y la inseguridad laboral que repercute en aspectos centrales de la vida como los espacios de calidad, el uso del tiempo, las finanzas y la educación como principio liberador (Standing, 2013). Si se ve el empleo solo como una manera de obtener dinero, los escenarios de perplejidad pueden ser menos preocupantes para quienes cuentan con el ingreso suficiente para la adquisición de bienes o los pagos de diversos servicios e imprevistos; no obstante, no tienen la misma tranquilidad las personas que adquieren dinero solo después de una jornada laboral diaria.

El autor ve como causante de la incertidumbre a la importancia que las sociedades le otorgan al dinero, al respecto sostiene:

Hoy hay muchas más esferas de incertidumbre, debido sobre todo a la liberalización económica y a un sistema de mercado basado en la competencia y en la escasez provocada. La probabilidad de golpes adversos e infortunios es mayor, el coste de los sucesos adversos es más elevado. (Standing, 2014, p. 31)

Si se realza el rol del dinero, los esfuerzos humanos se concentrarán en obtenerlo, y los aspectos valiosos por sus cualidades, aquellos que reconfortan a la persona, serán pospuestos, más si se trata de personas con un ingreso económico bajo.

Sobre el tema de la inseguridad en las distintas esferas de la vida, Standing explica que se deriva de una crisis económica, pero a esta actualmente se le agrega una sanitaria, debido a la enfermedad

por COVID-19 y el aislamiento como medida para evitar la propagación del virus, lo cual obligó a hombres y mujeres a construir otra cotidianidad. En el ámbito educativo también tuvo repercusiones, es un acontecimiento que ha cambiado las formas de hacer, de ser y de ver sus prácticas (De Alba, 2021). La educación superior no escapa a esos cambios vertiginosos, por ello requiere transformarse, para formar, a su vez, generaciones de jóvenes que usen sus conocimientos para dar solución a nuevas problemáticas.

El rol de la educación es imperante en época de incertidumbre, y en estos tiempos es urgente repensar el quehacer de la universidad:

la educación desempeña un papel fundamental a la hora de hacer frente a estos enormes retos. Sin embargo, como ha demostrado la pandemia de COVID-19, es frágil: en el momento álgido de la crisis, 1600 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de escuelas en todo el mundo. (Zewde, 2021, p. 5)

Durante el confinamiento derivado de la pandemia se pospuso la actividad escolar por un tiempo, y aunque se implementaron medidas para retomarla, el aprendizaje, la interacción y la comunicación no tuvieron el mismo impacto habitual, porque al principio no había un seguimiento de las actividades académicas, ya sea por falta de conexión o de interés de alguno de los actores educativos.

De acuerdo con el informe de la UNESCO:

una de las dolorosas conclusiones de la pandemia mundial es que los que tuvieron conexión y acceso a competencias digitales pudieron seguir aprendiendo a distancia cuando cerraron sus escuelas y beneficiarse de información vital en tiempo real, mientras que los que no tuvieron ese acceso y esas competencias quedaron atrás en el aprendizaje y perdieron los beneficios que aportan los centros de enseñanza físicos. (Zewde, 2021, p. 35)

Lo anterior muestra la diferencia de condiciones a las cuales se enfrentan pobres y ricos. Para poder gozar de una educación en línea se requieren varios elementos: saber usar los dispositivos y las plataformas, tener luz, Internet y una conexión idónea con posibilidad de recepción de contenidos, así como la capacidad financiera para pagar esos servicios. Esta nueva situación muestra la urgencia de aminorar la brecha de desigualdad y la importancia de alfabetizar a la comunidad universitaria en temas tecnológicos.

La pandemia obligó a cambiar las dinámicas educativas, porque:

la acción de continuidad más relevante ha sido la transformación de la docencia presencial en virtual, con el apoyo de tecnologías digitales y recursos que se utilizan en la educación no presencial y semipresencial, por ejemplo, plataformas, recursos videográficos, videoconferencias, entre los más relevantes (Buendía, 2020, p. 18).

Durante estos años de pandemia se visibilizó la disposición y el compromiso de los docentes, pues implementaron actividades emergentes para continuar con el contenido de sus programas y para mantenerse activos dentro de un ámbito virtual, además porque pusieron en marcha prácticas peda-

gógicas para seguir cerca de los discentes y así cumplir con su labor de enseñanza (De Alba, 2021). A causa de la intermediación de las pantallas, requirieron implementar estrategias para atraer la atención de los estudiantes, para algunos profesores representó la oportunidad de recurrir a sus habilidades digitales, pero fue distinto para quienes imparten sus clases de una forma tradicional, porque con un dispositivo de por medio se les complicó el control de la sesión de clase; había jóvenes con atención simultánea en otras ocupaciones, no mostraron interés y su aprendizaje se vio afectado.

Los docentes y alumnos vivieron esa nueva forma de enseñanza-aprendizaje, situación que resaltó la diferencia entre los nativos y los inmigrantes digitales; las generaciones más jóvenes están habituadas al uso de dispositivos conectados a Internet, no obstante, las de mayor edad los usan menos o los evitan, porque tienen otra dinámica de comunicación, otra forma de acercarse al otro y de tratarlo. Estos dos grupos pueden interactuar mediante una pantalla, ya sea de forma habitual o aprendida, pero también hay quienes no cuentan con la posibilidad de aprender a usarlas, porque sus ingresos son muy bajos y su interés está centrado en obtener lo indispensable para subsistir.

Debido al uso que los nativos digitales le dan a Internet, el aprendizaje es menos importante, porque recurren a la red como medio de entretenimiento, con la finalidad de tener diversión o esparcimiento (García, López y Samper, 2012). Los jóvenes usan parte de sus días en mirar videos para “pasar el tiempo”, debido a la diversificación de plataformas y aplicaciones, pero no están enfocados en aprender algo, sino en aniquilar el aburrimiento.

En el Informe de la UNESCO se hace énfasis en el cambio de vida ocasionado por la Internet, esta herramienta:

[posibilita] que la información sea más accesible y abre nuevas y prometedoras vías para la educación. Pero los riesgos son muchos: el aprendizaje puede tanto reducirse como ampliarse en los espacios digitales; la tecnología proporciona nuevas palancas de poder y control que pueden tanto reprimir como emancipar; y, con el reconocimiento facial y la IA, nuestro derecho a la privacidad puede reducirse de formas inconcebibles hace apenas diez años. (Zewde, 2021, p. 9)

Las clases en línea hacen indispensable la atención de alumnos y docentes en las notificaciones de correos electrónicos, aplicaciones de mensajería, conversaciones escritas y orales, reuniones, redes sociales, es decir, hay una prolongación del espacio educativo, porque ya no se limita a un salón de clases, sino que se extiende a cualquier parte del mundo donde haya un dispositivo conectado a la red.

Hoy la pandemia puede ser el motivo para repensar el quehacer universitario y optar por seres enfocados en construir mejores condiciones de convivencia, al respecto Otero (2022) asegura:

El ambiente social derivado de la crisis del COVID-19 debe favorecer una reflexión sobre la educación y sobre el papel de la institución educativa. Inmersos en una sociedad planetaria, necesitamos de una educación capaz de ofrecer respuestas a los dilemas, tensiones y fricciones que la globalización y la convivencia multi e intercultural presentan. Se precisa de un itinerario

formativo y educativo que fomente una ciudadanía sensible, empática y comprometida con los problemas más diversos. (p. 6)

La relevancia de ese compromiso social mencionado por Otero, también lo aborda Cortina (2021), pero ella hace alusión a una *solidaridad universal* para solucionar las dificultades. Estos aspectos que resaltan los autores son indispensables, porque el escenario derivado de la pandemia muestra que algunas cuestiones escapan de la capacidad humana; sin embargo, es imprescindible resolver aspectos no contemplados con antelación. También se remarca la imposibilidad de los países de satisfacer por sí mismos sus necesidades, pues requieren de otros; sobresale la interdependencia.

La pandemia se puede considerar como “un tiempo de aprendizaje y resolución” (Alconada, 2020, s/p). La transformación de los estilos educativos en la universidad muestra la exigencia de cambiar su enfoque para dejar atrás la formación de jóvenes motivados únicamente por la obtención de un empleo lucrativo, porque no solo se requieren conocimientos, sino también valores para poder enfrentar la adversidad. Estos aspectos se desarrollan en el siguiente apartado.

La educación centrada en el lucro y en la empleabilidad y otras alternativas

Nussbaum trata un tema crucial ocasionado por el interés en la rentabilidad del mercado global, se refiere a la pérdida de cuestiones importantes para el desarrollo interno del mundo, entre ellos menciona el pensamiento crítico, la atención en dificultades internacionales y la comprensión de las vivencias de otro ser humano (Nussbaum, 2016). Es un reto fomentar los elementos mencionados por la autora en un mundo cada vez más dividido e individualista, con ambientes de violencia y carencias de servicios y bienes básicos indispensables para la sobrevivencia como el alimento, el vestido, la vivienda, la salud y la educación; no obstante, es necesario implementar esa propuesta en los entornos universitarios para que los discentes reconozcan la interrelación humana.

Además de la pérdida de esos aspectos, la filósofa menciona el peligro de mantener instituciones educativas regidas por el lucro, pues si se continúa con esa perspectiva se obtienen:

naciones de personas con formación técnica que no saben cómo criticar la autoridad, útiles creadores de lucro con imaginaciones torpes [...]. También son propensas a algunos defectos graves en el razonamiento, al parroquialismo, la prisa, la dejadez, el egoísmo, la deferencia a la autoridad y la presión de grupo. Una educación basada principalmente en la rentabilidad en el mercado global magnifica estas deficiencias, produciendo una torpeza codiciosa y una docilidad técnicamente capacitada que amenazan la vida misma de la democracia y que, sin duda, impiden la creación de una cultura mundial decente. (Nussbaum, 2016, p. 14)

El estilo educativo en el cual prevalece el interés por las ganancias económicas está enfocado en la producción, rapidez y cantidad, estos aspectos necesitan cambiarse por valores que fomenten personas preocupadas por su entorno y por otros seres humanos, por ejemplo, la responsabilidad y la solidaridad.

Quintar (2018) también aborda la centralidad del mercado en la educación, menciona que las escuelas responden a una cuestión de intereses presididos por el consumo y la economía, de ahí que deban regirse por parámetros relacionados con distintas evaluaciones externas a las instituciones educativas, las cuales están enfocadas en la competitividad y en la productividad.

Si el aspecto lucrativo es la base de las formaciones académicas, las generaciones jóvenes no buscarán ingresar a los programas educativos para sentirse satisfechos en la vida, sino para percibir mayor sueldo, este aspecto se evidencia cuando:

a medida que crece globalmente la población universitaria, cada vez hay más gente para la que la educación no sirve más que como preparación para conseguir un empleo y competir por él. La educación es un bien público. Y está bajo amenaza. (Standing, 2014, p. 235)

Es evidente que después de pasar un periodo de vida dedicado a la educación superior se aspire a un empleo; no obstante, este no debería ser la motivación, sino la posibilidad de implementar los aprendizajes educativos como soluciones a problemas de la población, por ejemplo, contribuir para reducir la violencia, la desigualdad o la corrupción.

La relación íntima entre empresa y universidad conlleva a la formación profesional con miras a la empleabilidad, con un perfil determinado para que el futuro trabajador pueda cumplir las expectativas del jefe. De esta manera, los alumnos eligen disciplinas que en sus campos de trabajo les genere mayores ingresos económicos, esta situación repercute en las áreas de ciencias sociales y humanidades, porque estas son demeritadas por no garantizar un sueldo atractivo.

En las aulas el tema central es dónde trabajará el egresado, no aquellos principios que permitan crear sociedades humanamente fuertes, es decir, solidarias ante los acontecimientos desafortunados, por ello “deben recuperarse los valores ilustrados y devolverlos al corazón de la educación, dando más cabida al saludable inconformismo y al aprendizaje de la ética, la empatía y la moralidad” (Standing, 2014, p. 235).

Es urgente recuperar el sentido de convivencia en los espacios educativos de nivel superior, a través de distintas formaciones académicas, para que cada una pueda aportar algo en pro de la humanidad, no de la empresa, ni de la riqueza económica. A través de los programas pueden incluirse algunas temáticas sobre formación ética, para recuperar fundamentos necesarios para las relaciones humanas.

Además de enfocar la educación universitaria en cuestiones éticas, es oportuno remplazar el lucro por la raíz de la palabra escuela, porque:

La pretensión de someterla a las tendencias del mercado transforma la escuela y la universidad, a su vez, en mercados. Para integrarse en el mercado, se juega el juego del mercado. Por desgracia, se nos olvida –y aquí la etimología puede echarnos una mano– que la palabra “escuela” deriva del término griego *skholé*, que significa ocio, tiempo libre, pensar en uno mismo, pensar en hacerse mejor sin ninguna preocupación práctica. (Ordine, 2018, p. 21)

No se propone llegar a una concepción romántica del término, pero sí que en las aulas se den pausas para que los discentes den cabida a un espacio educativo donde lo importante no sea cumplir con las actividades solicitadas por el profesor, solo por aprobar un curso, ni excluir unidades de aprendizaje por no considerarlas “útiles”. Aunque actualmente la educación universitaria no se limita a una escuela, porque ya existen otros escenarios en donde se pueden impartir conocimientos, por el auge de Internet, sí puede rescatarse el objetivo de estudiar sin una finalidad mercantil de por medio.

La educación superior no puede limitarse al logro de empleados, por ello, “los profesores deberían hacer entender a los estudiantes que el mensaje que la sociedad les transmite es erróneo: la función principal de la escuela no es la de preparar para el ejercicio de una profesión” (Ordine, 2018, p. 22). Pero en los ambientes universitarios, cada día se transmiten los conocimientos específicos para dominar un campo de estudio, se pueden impulsar ciertas prácticas para ayudar a la resolución de problemas en conjunto, pues con cada nuevo aprendizaje, también se experimentan distintas formas de organización, comunicación, convivencia y participación, aspectos medulares en el ejercicio profesional, pero también en la vida. Lo anterior se reafirma con un argumento de Standing: “se supone que la educación proporciona un camino hacia la sabiduría y estimula la curiosidad, los valores éticos y la creatividad” (2014, p. 235).

En la educación universitaria se pueden incluir esos elementos; no obstante, es necesario que sus actores ayuden a impulsarlos, fomentarlos y difundirlos, a través de su disposición y compromiso porque, por ejemplo, si la finalidad del estudiante es solo la obtención de un título, sin esfuerzo, entonces no habrá una preocupación por el desarrollo de las habilidades mencionadas; por otra parte, si los profesores están saturados de trabajo administrativo, su contribución para que los discentes desarrollen la creatividad y la curiosidad con perspectiva ética puede verse afectada; finalmente, si las instituciones se centran en resultados cuantitativos y no en cualitativos, entonces los elementos mencionados por Standing quedan pospuestos. Por lo tanto, se requiere consonancia entre alumnos, docentes e instituciones para experimentar e inventar formas de incluir los aspectos enunciados por el autor.

Para aminorar el protagonismo del lucro, la finalidad de la educación superior debería:

desarrollar valores y actitudes de las personas y dotarles del conocimiento y habilidades que les permitirán sentirse más seguros y obtener un mayor disfrute y satisfacción en la vida. Este principio implica que no solo la educación es relevante para el trabajo y la economía, sino que es igualmente importante para el desarrollo del individuo como miembro totalmente partícipe de la sociedad y para la mejora de la calidad de vida. (WLRA, 1994, p. 245)

Si bien, la formación universitaria da la posibilidad de obtener un empleo, no se puede limitar a ello, porque por las aulas pasan varias generaciones de jóvenes que se desempeñan como trabajadores y que también, a lo largo de la vida cumplen con diversos roles dentro de la sociedad, las relaciones humanas también son importantes, así como el cumplimiento de sus propios objetivos dentro de la población de la cual forman parte.

La transmisión de conocimiento es indispensable, pero además de atender ese aspecto es preciso considerar las necesidades humanas de comunicación, de solidaridad, entre otras que ayuden a vivir en sociedad. Por lo anterior, se demanda dejar de ver la educación únicamente como el medio para tener un conocimiento u obtener un empleo. Al respecto, Zewde (2021) aclara:

la educación es la forma en que organizamos el ciclo intergeneracional de transmisión y creación conjunta de saber. Nos conecta con el mundo y con otras personas, nos expone a nuevas posibilidades y refuerza nuestras capacidades de diálogo y acción. Pero para dar forma al futuro que queremos, la propia educación debe transformarse. (p. 7)

Hay aspectos tradicionales por regenerar, por ejemplo, en épocas anteriores el profesor fungía como autoridad en el aula, impartía la clase con nula intervención por parte del alumno; no obstante, ese modelo ya no responde al contexto actual, se pretende una mayor intervención de los discentes, no como receptores, sino como individuos partícipes, curiosos en la búsqueda de su propio aprendizaje.

La alternativa para dar una orientación educativa contraria al crecimiento económico es la de dar prioridad al florecimiento de los estudiantes, basado en ampliar las oportunidades de cada individuo en temas como la vida, la salud, la integridad y la salud, con respeto por la dignidad humana, en pro de algunos derechos y con tácticas para disminuir la falta de oportunidades (Nussbaum, 2010). Además de esos aspectos, hay que guiarlos para que puedan consolidarse como ciudadanos que se involucran con los problemas de su entorno, tema desarrollado en el siguiente apartado.

La formación de ciudadanos

Actualmente se requiere de jóvenes preocupados por su sociedad, por ello se precisan seres capaces de considerar las necesidades de los otros: “la educación debería preparar a la gente para ser ciudadanos, no trabajadores. Si la formación solo tiene en cuenta los costes y beneficios financieros, entonces los propósitos más amplios de la educación quedarán relegados y marginados” (Standing, 2014, p. 235). De acuerdo con esta premisa, si el tema exclusivo en el ámbito universitario es la cuestión económica y la empleabilidad, se pospone el objetivo de cultivar personas comprometidas con su sociedad, estos deberían fortalecer a lo largo de sus formaciones académicas el sentido de la responsabilidad, la compasión, la escucha, el diálogo, pues son elementos importantes para crear profesionales interesados por los otros y por su entorno.

Nussbaum también argumenta sobre lo imperioso de una educación superior centrada en la creación de ciudadanos con tres cualidades básicas: primero, reflexivos ante los problemas políticos, sin ir contra la tradición o la autoridad; segundo, conscientes de que el grupo al cual pertenecen se integra a un todo, aspecto indispensable para pensar en la solución de problemas mundiales, y tercero, preocupados por las oportunidades y experiencias de sus conciudadanos, incluso de los que no conforman su comunidad (Nussbaum, 2016). Para formar alumnos preocupados por sus comunidades hace falta incorporar la idea de interconexión humana, pues las acciones de una persona tienen impacto en otras, por ejemplo, la obtención de bienes, las alteraciones naturales provocadas por los seres humanos, el consumo alimenticio, entre otros temas de vida.

El valor de esta formación radica en posibilitar una convivencia humana mediante la cual se hagan cambios en el planeta, en pro de mejorar las condiciones de vida, a través de la participación, la comprensión de las cosmovisiones ajenas y una postura crítica fundamentada en la responsabilidad (González, 2019).

Para formar ciudadanos del mundo, como los denomina la Nussbaum (2013), es necesario tomar en cuenta en las instituciones educativas los problemas enfrentados por otros individuos que no viven en el mismo territorio, que no prime la pertenencia territorial de cada uno, sino la característica de ser personas que viven en otro lugar, pero en un espacio que comparten con otros seres humanos.

La filósofa sostiene cuatro argumentos a favor de esa idea: el primero es que permite aprender más acerca de sí mismo. Conocer otras culturas posibilita el reconocimiento de algunos aspectos compartidos con otros, de esta manera no se reduce a una óptica desde lo local; acercarse a otros enfoques implica el reconocimiento de la diversidad, pues la cosmovisión de un grupo no es válida para todo. Hacer conciencia en los jóvenes sobre la variedad cultural es importante, porque se pueden crear propuestas de cómo acercarse al otro, escucharlo y reconocerlo, sin exclusión ni aniquilación de posturas distintas a la propia.

En segundo término, la autora considera que si se educa para la ciudadanía mundial se pueden resolver problemas de carácter internacional, al respecto contempla que temas derivados del ambiente y de la supervivencia no reconocen fronteras nacionales, porque los desechos humanos no se quedan estancados en un territorio delimitado, tampoco los productos exportados por distintas naciones, lo cual:

requiere una planificación global, un conocimiento global y el reconocimiento de un futuro compartido. Para guiar esta especie de diálogo global, no solo debemos conocer la geografía y la ecología de otras naciones (algo que requeriría un profundo trabajo de revisión de nuestro currículo), sino también un gran conocimiento acerca de sus gentes, de manera que al hablar con ellos fuéramos capaces de respetar sus tradiciones y sus compromisos. (Nussbaum, 2013, p. 18)

Es necesario reunir esfuerzos para crear soluciones de problemas sociales mediante el respeto, pues cada joven puede combinar el conocimiento y su cultura para crear alternativas que no pongan en peligro la vida de las generaciones futuras.

El tercer argumento a favor de una educación para la ciudadanía mundial es que mediante ella se pueden reconocer obligaciones morales con el resto de la población, esto exige pensar en la repercusión de las decisiones locales en otras naciones, por ejemplo, en temas políticos o económicos para anteponer los derechos de otros a temas como la vida y la libertad (Nussbaum, 2013). En la sesión de clases se puede hablar con los discentes de cómo su formación universitaria puede ayudar a tomar decisiones más responsables, pues cada una mejora o empeora la vida de otro, de acuerdo con el enfoque de su quehacer.

La cuarta explicación a favor de esta propuesta es que gracias a ella se pueden construir ideas coherentes acerca de las posturas a defender, esto implica fomentar el respeto mundial, más allá de las fronteras a través de la imaginación, para no dar un trato especial a una sola nación. Respetar la diferencia es fundamental para crear un canal de comunicación, sin adoptar una actitud excluyente, sino acorde con lo que sirva para mejorar las condiciones de vida.

Para cultivar la ciudadanía mundial se requiere:

inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea [...] y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta. (Nussbaum, 2010, p. 115)

Esta explicación da cuenta de la necesidad de incluir en los programas de estudio la característica de un mundo diverso, así como acercar al estudiante a esa variedad de personas para poder escuchar al otro desde sus particularidades.

Hay algunos aspectos que deben incorporarse gradualmente en las universidades para implementar el enfoque de ciudadanía mundial. A medida que el individuo avanza en su formación académica, también deben ser más complejos los temas analizados en clase, según la autora, primero se debe estudiar la historia de distintas tradiciones étnicas y religiosas para identificar las prácticas características de cada lugar; después, enseñar cómo es la economía global; aunado a lo anterior está el aprendizaje de una lengua extranjera; finalmente, es indispensable implementar alguna asignatura dedicada a nociones de artes y de humanidades, sin importar que la formación académica esté fuera de esas disciplinas. El enfoque humanista es central para poder crear una ciudadanía responsable que solucione las dificultades por las cuales atraviese el mundo, de manera colaborativa (Nussbaum, 2010).

La importancia de la historia, la literatura o la filosofía en la creación de ciudadanos del mundo se puntualiza como algo primordial, porque:

es imposible que las instituciones terciarias y universitarias transmitan el tipo de enseñanza que hace a un ciudadano del mundo si no cuentan con estructuras dedicadas a la educación humanística, es decir, con al menos un conjunto de cursos de formación general para todos los alumnos aparte de las materias obligatorias para cada carrera principal. (Nussbaum, 2010, p. 129)

Esta propuesta es central, no obstante, también es compleja, porque quienes persiguen una especialización desligada de las humanidades, generalmente ven esos cursos con desdén, no es algo que les apasione y, cuando existen dentro de sus programas educativos, solo los toman como un simple requisito para acumular créditos académicos.

El valor intrínseco de esas disciplinas requiere difusión e implementación dentro de los currículos, pues:

necesitamos una educación bien fundada en las humanidades para realizar el potencial de las sociedades que luchan por la justicia. Las humanidades nos proporcionan no solo cono-

cimientos sobre nosotros mismos y sobre los demás, sino que nos hacen reflexionar sobre la vulnerabilidad humana y la aspiración de todo individuo a la justicia, y nos evitarían utilizar pasivamente un concepto técnico, no relacionado con la persona, para definir cuáles son los objetivos de una determinada sociedad. (Nussbaum, 2012, p. 1)

Otro defensor de la importancia de las humanidades es Ordine, este autor centra la grandeza de esas áreas del conocimiento en “lo útil de su inutilidad”. Para el autor el significado de útil no es el aplicado en las leyes del mercado, lo concibe como:

los saberes que son fines por sí mismos y que –precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial– pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores. (Ordine, 2013, p. 9)

De acuerdo con esta afirmación, el valor de los conocimientos debe radicar en el saber mismo, independiente de los beneficios que otorguen, su principal énfasis está en ser un estímulo para el crecimiento personal, lo cual refuerza la motivación para aprender, como una alternativa de satisfacción propia. Si ello se logra, se puede fortalecer el regocijo por la actividad a desempeñar.

Conclusiones

Las épocas de crisis marcan cambios y exigen transformaciones. El uso indispensable de Internet, derivado de la pandemia, resaltó la desigualdad socioeconómica e indirectamente excluyó a quienes no tenían los requisitos indispensables para tomar las clases. También acentuó la necesidad de cambiar modelos educativos tradicionales, así como el enfoque con el cual se pueden guiar las clases, lo que da oportunidad de cambiar la centralidad del empleo por ciudadanos preparados para la incertidumbre a través de perspectivas éticas, conocimientos con fundamento humanista y valores como la responsabilidad y el compromiso hacia los otros.

El empleo es importante, porque los egresados también tienen gastos que solventar, pero no debe ser el objetivo más relevante dentro de la educación superior; tampoco hay que formar a jóvenes con pensamiento lucrativo, sino con espíritu humanista que atiende a su entorno con los aprendizajes adquiridos en su paso por la universidad.

La propuesta de crear ciudadanos, en vez de empleados, necesita fortalecerse mediante, al menos, dos aspectos:

Por un lado, la adaptación al giro educativo derivado de la pandemia. Para ello hay que rescatar espacios centrados en prácticas como la lectura y el intercambio de ideas, cara a cara, para aprovechar los contenidos disponibles en la red, pero con la intervención activa de los discentes y con grupos de retroalimentación dirigidos por el docente. Porque hoy hay alumnos menos esforzados en la búsqueda de información, en la lectura y en el análisis, debido al alcance de aplicaciones que “hacen la tarea” por el estudiante, como un ejemplo actual de esto está el Chat GTP, pues basta con un tecleo de palabras para la creación virtual de textos, presentaciones o imágenes.

Por otro lado, la formación de personas guiadas por una conciencia ética, es indispensable para crear valores que ayuden a una convivencia universitaria. Esto se puede fortalecer a través del trabajo colaborativo y la intervención individual en cada una de las sesiones educativas y a través de las temáticas contempladas en los planes de estudio.

Las anteriores se muestran como una posibilidad de construir una educación superior que responda a nuevas exigencias sociales, escenarios cambiantes y que afronte las adversidades desde la interrelación humana, pero es ineludible la contribución de cada uno, desde su particularidad. Queda la invitación abierta a todo aquel integrante de la comunidad universitaria con deseos de forjar algo más que espacios de construcción de conocimiento centrados en perfiles de trabajo.

Referencias

- Alconada, H. (4 de mayo de 2020). Martha Nussbaum: “Esta pandemia es una gran oportunidad para abrir nuestras vidas a las realidades de otros”, *El país*. <https://www.elpais.com.uy/vida-actual/martha-nussbaum-esta-pandemia-es-una-gran-oportunidad-para-abrir-nuestras-vidas-a-las-realidades-de-otros>
- Buendía, A. (2020). Desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia: la contingencia inesperada, *Reporte CESOP*, (132), pp. 25-32. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Centros-de-Estudio/CESOP/Novedades/Reporte-CESOP.-Edicion-Especial.-Covid-19-La-Humanidad-a-Prueba>
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*, Paidós.
- De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia política pedagógica. *Revista argentina de investigación educativa*, 1(1), pp. 13-29. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/%20view/5/1>
- García, E., López, J. y Samper, A. (2012). Retos y tendencias del ocio digital: transformación dimensiones, experiencias y modelos empresariales, *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, pp. 395-407. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2011>
- González, B. M. (2019). Retos de la formación ciudadana para la educación superior, *Universidad y Sociedad*, 11(4), pp. 341-349. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1311/1342>
- Nussbaum, M. (2012). Discurso Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2012. Fundación Princesa de Asturias. <https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2012-martha-c-nussbaum.html?texto=discurso&especifica=0>
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad, *Nómadas*, (44), pp. 1-16. https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2486

- Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz.
- Ordine N. (2018). *Una escuela para la vida*, Universidad de Valparaíso.
- Otero, A. (2022), COVID-19 o repensar la fragilidad humana: un reto filosófico y educativo, *Analysis*, 35(1), pp. 1-10. <https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/analysis/article/view/2022otero>
- PNUD (2022). *Informe sobre Desarrollo Humano 2021/2022. Tiempos inciertos, vidas inestables: configurar nuestro futuro en un mundo en transformación*. <https://reliefweb.int/report/world/informe-sobre-desarrollo-humano-20212022-tiempos-inciertos-vidas-inestables-configurar-nuestro-futuro-en-un-mundo-en-transformacio-panorama-general-espt>.
- Quintar, E. (2018). La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y la producción del conocimiento, *Revista de Pedagogía Crítica, Paulo Freire*. 16(19), pp. 221-248. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/975>
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Pasado y presente.
- Standing, G. (2014). *Precariado. Una carta de derechos*. Titivillus.
- WLRA (World Leisure And Recreation Association). (1994). Carta Internacional para la Educación del Ocio. Asociación Mundial para el Ocio y la Recreación. <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2017/01/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>
- Zewde, S. W. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional Sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

MASCULINIDAD HEGEMÓNICA, UNA VIOLENCIA DE GÉNERO SILENCIOSA HACIA LOS HOMBRES

HEGEMONIC MASCULINITY, A SILENT GENDER VIOLENCE TOWARDS MEN



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Kenia Alejandra Durán Pedroza

Licenciada en Letras Latinoamericanas
Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México.
Contacto: duranpedrozaa4@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8015-4631>

Recepción: 22/05/2023

Aceptación: 14/06/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/AL14TW41>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 20 (2023)

Resumen

Se presenta el problema de la violencia de género como un hecho que afecta no solo a las mujeres, sino a los hombres y al colectivo LGBTTIQ+.¹ Se parte de los diversos problemas a los que se enfrentan los hombres, derivados de una masculinidad hegemónica determinada por el sistema patriarcal. Resulta necesario analizar cómo estas situaciones imposibilitan su correcto desarrollo debido al impacto que causa en su vida, a partir de una opresión que deriva en violencia hacia los otros y hacia ellos mismos. Como opción para aminorar la violencia de género se plantea la oportunidad de experimentar una forma distinta de ser hombre, a través de masculinidades positivas, igualitarias y corresponsables. En este proceso se busca evidenciar la relevancia de la educación con perspectiva de género como la base para un cambio de conciencia y como herramienta para crear una vida sin violencia de género. Hacer visible la violencia de género hacia los hombres y la lucha interior que viven a diario, a partir de seguir los cánones establecidos por la masculinidad hegemónica, es fundamental para crear una sociedad igualitaria y equitativa para todos, así como una sociedad libre de violencia, lo que contribuirá al desarrollo individual y colectivo, así como el pleno goce de su expresión de género y orientación sexual y la eliminación los roles y estereotipos impuestos por un sistema caduco.

Palabras clave: masculinidad, relaciones de poder, violencia de género, perspectiva de género, educación.

¹ El artículo es parte de la investigación *Pensamiento complejo, un camino hacia una vida sin violencia de género*, que se está realizando para obtener el grado de Maestra en Humanidades: Ética Social.

Abstract

The issue of gender violence is introduced as a phenomenon affecting not only women, but also men and the LGBTTIQ+ community. This starts from the various challenges men face, derived from a hegemonic masculinity defined by the patriarchal system. It is necessary to analyze how these situations make their correct development impossible due to the impact it causes in their lives from this oppression that leads to violence towards others and towards themselves. As an option to reduce gender violence, the opportunity to experience a different way of being a man is proposed. This process seeks to demonstrate the relevance of education with a gender perspective as the basis for a change in consciousness and as a tool to create a life without gender violence. Making visible the gender violence towards men and the inner struggle they live through daily, stemming from adhering to the norms established by hegemonic masculinity, is fundamental to creating an egalitarian and equitable society for all, as well as a violence-free society, which will contribute to individual and collective development, as well as the full enjoyment of their gender expression and sexual orientation, and the elimination of the roles and stereotypes imposed by an outdated system.

Keywords: masculinity, power relations, gender violence, gender perspective, education.

Introducción

*El varón no tiene otro enemigo que sí mismo o mejor dicho,
la construcción de sí mismo que ha heredado.*

Àngels Carabí

La masculinidad, como un componente del género, no es algo biológico, sino un elemento que se aprende y depende de la cultura, país, región, educación entre otros elementos, como la orientación sexual² y la situación económica, por lo tanto, puede variar colectiva e individualmente, así mismo el género:

se define jerárquicamente, porque a las características asociadas a la masculinidad se les atribuye un mayor valor y reconocimiento social, [...] configura la sociedad y la identidad de los sujetos a través del proceso de socialización diferencial mediante prácticas culturales, instituciones, roles, mandatos, estereotipos, creencias, etc., que dividen a la sociedad en el binarismo mujer/hombre. (Ranea, 2021, p. 18)

El yugo que han cargado los hombres ha hecho que se vuelvan cada vez más violentos contra el otro, especialmente contra las mujeres. Pero al pensar al género como un elemento cultural y

² La orientación sexual se define como: “la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con personas. Es un concepto complejo cuyas formas cambian con el tiempo y difieren entre las diferentes culturas” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2013, s./p.).

social que se aprende, da la pauta para ser modificable, es decir, los individuos pueden romper con estereotipos y roles impuestos a lo largo de los años y por lo tanto con la masculinidad hegemónica y aquellas derivadas de esta, para así encaminarse a otras que no contengan un carácter de superioridad, ni inferioridad, sino que busquen construir la igualdad y sean positivas, para así eliminar la repetición de patrones, así como la frustración que provoca el patriarcado. Es de esta manera que la educación se vuelve una de las claves para transformar, modificar y moldear la mente de las personas de manera positiva, es decir, es a través de la enseñanza que puede lograrse un cambio de conciencia para que la violencia de género disminuya o termine.

Ante esta situación este texto tiene por objetivo mostrar la hegemonía masculina como un elemento que influye contundentemente en la sociedad, pues el ser humano al estar en contacto con el todo va dejando huella, es decir, sus actos repercuten tanto en la familia, en la educación, en el trabajo, entre otros. Por lo tanto, para dicho artículo se trabajó con una metodología documental cualitativa, para partir del análisis de una visión social en la que se entiende al hombre como el centro en torno al que gira la vida, su lugar privilegiado en relación con la mujer y cómo ese mismo papel lo ha vuelto un ente oprimido que no puede expresarse, pues existe la necesidad de mantenerse dentro de los cánones establecidos, para continuar con las ventajas con las que cuenta.

En segundo lugar, se evidencia la violencia de género como un acontecimiento que no solo se enfoca en la violencia ejercida hacia las mujeres, pues como será posible observar, el hombre, al continuar bajo el yugo del patriarcado y de la idea que la única masculinidad es la hegemónica, vive diversas situaciones que afectan su correcto desarrollo, por ejemplo, el mandato de la virilidad, la manutención y solvencia del hogar, las normas sobre apariencia y el lugar que ocupa dentro de la sociedad, dependiendo de su raza y situación socioeconómica.

Finalmente, derivado de dichos problemas, se busca asentar la necesidad de una educación con perspectiva de género en el aula y fuera de ella como uno de los recursos más importantes para luchas contra la masculinidad hegemónica, el patriarcado, androcentrismo y violencia de género, ya que es dentro de las aulas, por un lado, que se puede comenzar a construir un pensamiento más abierto, que rompa con roles y estereotipos de género, al reforzar la idea de igualdad y equidad.

La masculinidad hegemónica, su impacto en la sociedad y en el aula

El planteamiento de otro tipo de masculinidad surge a mediados de los años 70's y comienza a desarrollarse principalmente en el ámbito académico a través de los estudios de mujeres y género, lo que propició que se viera al hombre como producto de la cultura, por lo tanto, había un elemento en común entre los géneros, la necesidad de transgredir lo instaurado por la sociedad.

En América Latina los estudios sobre las masculinidades tienen más de 20 años, se empezó a reflexionar sobre ellas desde la parte académica y a ser un tema de debate en congresos con la necesidad de hacer un llamado a los hombres para que participaran en la lucha por las desigualdades de género, al criticar su falta de interés por cambiar las cosas, es decir, su lugar favorable. Los temas que destacaban en ese momento y que hasta estos días siguen siendo relevantes se basan en la paternidad, la sexualidad, situaciones de poder, trabajo y violencia (Aguayo y Nacimiento, 2016).

Uno de los inconvenientes que contiene el estudio sobre masculinidades es que las diversas denuncias, críticas y análisis se centran en lo que es un hombre para los mismos varones, sin concretar o analizar un enfoque que contenga la hegemonía masculina y las relaciones de poder. Mientras que los estudios sobre feminismo dan apertura para que todos contribuyan, los estudios sobre masculinidades son realizados en su mayoría por hombres y sigue existiendo una renuencia a perder el poder al que han sido acreedores desde el principio de los tiempos. Como se mencionó, un elemento crítico a tratar es la negación del androcentrismo, pues para llegar a un cambio de mentalidad, es necesario que los hombres que buscan un cambio lo persigan en cuestión de paridad, pues:

Lo realmente relevante es que cuestionen y analicen las prácticas masculinas desde la perspectiva de género teniendo en cuenta la asimetría de poder. Por lo tanto, los estudios de la masculinidad han de situarse y tener presente los mecanismos de (re)producción del orden social patriarcal. Esto es, los estudios de masculinidades han de inscribirse en el contexto social en el que la masculinidad es construida, solo así se podrán dar cuenta del carácter relacional y los desequilibrios de poder que atraviesan la reproducción de géneros. (Ranea, 2021, p. 25)

Para buscar, de este modo, dejar de lado que estos estudios sean desde, para y sobre los hombres y así tratar de encaminarse a una equidad e igualdad entre mujeres y hombres, como tiene por objetivo el feminismo. La tesis de lo masculino debe apoyar esta lucha y tener por objetivo un cambio de paradigma para todos los integrantes de la sociedad. Es fundamental renunciar al poder para que la lucha que persiguen las masculinidades sea racional, pues no se puede aspirar a continuar con una ventaja sobre las mujeres y además pedir que se comprenda la batalla que atraviesan cada día como consecuencia de la hegemonía y patriarcado.

La sociedad ha visto al hombre, durante siglos, como su pilar, su sostén, aquel ser que era el único que podía pensar racionalmente y tenía algo que aportar, pues la mujer no era más que instrumento, un objeto para la procreación y la satisfacción. Es de esta forma que las distintas disciplinas y la vida en general comenzó a formarse a partir del sexo masculino, por lo que se dejó de lado a la mitad de las personas. Fue así como el hombre aceptó su papel en la sociedad, con las implicaciones que tenía, pero innegablemente, también disfrutó de los beneficios que dicho poder le confería.

De forma general uno de los elementos destacados por los académicos es que se ha pensado desde los hombres y para ellos:

El sujeto (varón) constituye las explicaciones, descripciones y discursos con los que se ubica en el mundo y donde ubica todo lo demás: orden social, lo humano, las mujeres, lo no humano. No puede no referirse a él, pero esa referencia lo coloca como modelo. Tanto de las religiones como las ciencias sociales le otorgan un lugar dentro del universo simbólico por medio de diferenciaciones que crean, limitan o amplían las posibilidades de explicarse en tanto sujeto individual y sujeto colectivo. (Pacheco, 2021, p. 22)

El androcentrismo, enfoque en el que únicamente la perspectiva masculina es la que realmente importa, la que vale y alrededor del a la que giran todas las cosas (Fernández, 2017), se convierte

en una situación unilateral, pues otro ser que no sea un hombre queda anulado, así como aquello que no entra dentro del parámetro de la masculinidad hegemónica –es decir aquella que se ha impuesto a lo largo de los años como la única válida y a la que deben aspirar los hombres, basada en los mandatos de género antes mencionados– y patriarcal.³

El poder que han obtenido los hombres, a lo largo de los años, lo ha hecho cargar con un peso enorme que no le ha permitido desenvolverse y explorar una forma diferente de ser, ya sea por las diversas represalias o por el rechazo de la sociedad. Es importante destacar que dicha situación no solo es de hombres hacia hombres, pues muchas mujeres, cuando estos no desempeñan el rol impuesto, los critican y desvalorizan, lo que provoca que los estereotipos se refuercen en ambos extremos. Esta situación se acentúa muchas veces dentro de las aulas, pues tanto profesores como estudiantes asumen conductas que están encaminadas en este sentido.

La supremacía masculina se centra en el hombre blanco y a partir de este modelo comienza la jerarquización, cualquier ser de sexo masculino que no sea blanco no tiene el mismo valor: se comienza desde el hombre blanco-rico, se pasa a hombres blancos de clase media y clase baja, de ahí siguen los mestizos y finalmente hombres de color e indígenas (Ranea, 2021).

La masculinidad hegemónica se convierte, entonces, en un decreto social y cultural, sin embargo, es necesario cuestionarla para comprender que “es un mito, un estereotipo, igual como lo ha sido la femineidad. Ambas son construcciones relacionales. [...] El hombre era y sigue siendo en muchos casos el criterio a partir del cual se mide a la mujer” (Alsina y Borrás, 2021, p. 84). Sin embargo, estos cánones pueden desmoronarse, aunque han permanecido a lo largo de tantos años es posible lograr un cambio de mentalidad en las personas, pueden variar y modificarse hasta romper con el machismo:

[Este] término que incluye una serie de comportamientos estereotipados de supremacía masculina, de dominio y control, cuyas manifestaciones son diversas y tienen impacto diferenciado en las personas a quienes se dirige. Pueden ser sutiles, como sugerir la comida o vestimenta para alguien, o extremos, como forzar a otra persona –a través de algún tipo de violencia– a realizar conductas no deseadas justificando cualquier forma de agresión. (CNDH, 2018, s./p.)

La incomodidad que durante años había experimentado el hombre comenzó a hacerse evidente, pues al igual que las mujeres, ellos vivían y siguen bajo el yugo de una sociedad opresora que no les permite experimentar una nueva manera o diversas formas de ser hombre, desenvolverse en su medio, no ser violentos o mostrarse débiles, sin sentir miedo.

Violencia de género: problemas derivados de la masculinidad hegemónica

Resulta imprescindible destacar la diferencia entre el sexo y el género. El primero se refiere a las características biológicas, fisiológicas, hormonales y genéticas de nacimiento y se clasifica en dos

³ “El patriarcado es un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación donde el paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación de las mujeres” (Montero, L., 2010, p. 57).

grupos: mujeres y hombres, mientras que el género se va construyendo y puede ser modificado, se incluyen costumbres, valores y prácticas. Al ser una fabricación social y cultural de lo que debe ser lo femenino y lo masculino, es factible decir que con el género no se nace, se edifica a lo largo del tiempo:

es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. Así, una coalición abierta crea identidades que alternadamente se instauren y se abandonen en función de los objetivos del momento; se tratará de un conjunto abierto que permita múltiples coincidencias y discrepancias sin obediencia a un *telos* normativo de definición cerrada. (Butler, 2007, p. 70)

Al estar en constante conformación es posible realizar un cambio de mentalidad y brindar la posibilidad a la apertura de distintos géneros más allá de lo femenino y lo masculino. La sociedad asume que lo único que es posible es este binarismo, con las implicaciones y características que conlleva, por lo tanto, no se desprende de imposiciones dictadas hacia hombres y mujeres.

El primer núcleo para el desarrollo del género es la familia, en este se implantan los rasgos que deben tener los hijos de acuerdo con el sexo, por lo que serán un reflejo de las características y papeles que desarrollan los padres, por ejemplo, una madre ve en su hija el reflejo de sí:

Sobre ella pesa la autoimagen materna, que le impide emerger como un ser plenamente separado. Hereda así, en numerosas ocasiones, la desvalorización que pesa sobre la madre y sobre el trabajo materno, contaminado por el menor valor de las tareas de la esfera doméstica. (Segato, 2021, p. 60)

Es así como la madre enseña a la hija cómo debe comportarse con relación al hombre y al hogar, de tal forma que toda la estructura social se basa en reproducir papeles originarios o modelos establecidos, sin entender que esa misma estructura está abierta a un cambio.

Es importante destacar que aquellas personas con alguna orientación sexual, expresión de género e identidad de género distinta a la establecida por el sistema patriarcal son potencialmente atacadas, por lo que resulta imposible para los individuos expresar quiénes son realmente, sus deseos e inclinaciones; se los censura por medio de represalias y discriminación desde diversos sectores de la sociedad, como la familia, la escuela o el trabajo.

Es necesario aclarar las diferencias entre orientación sexual, identidad y expresión de género. La primera se refiere, como ya se mencionó y de forma general, a la atracción emocional, física o erótica que una persona experimenta hacia otra, como lo es la heterosexualidad, la homosexualidad, pansexualidad,⁴ bisexualidad, la asexualidad⁵ y la demisexualidad⁶.

⁴ Dirigida a cualquier ser sin importar su sexo e identidad sexual, pues se enfoca en la atracción que se experimenta hacia alguien, sin importar quién sea.

⁵ Existe un escaso o nulo deseo o atracción sexual, sin embargo, es posible el involucramiento de sentimientos.

⁶ No puede existir una relación sexual sin un vínculo afectivo.

En segundo lugar, la identidad de género es la forma en la que cada persona se siente, cómo viven, expresan y experimentan el género y puede o no ser recíproco con su sexo, es decir si son hombres o mujeres, tal es el caso de personas cisgénero, mujer trans, hombre trans, agénero, y persona queer. Finalmente, la expresión de género se visualiza externamente, pues incluye gestos, vestimenta, posturas, maneras de hablar, y de forma general comportamientos claros dentro de la colectividad, como es el caso de las personas transexuales y travestis (CDH, 2007).

La violencia de género es entendida como aquellos actos perjudiciales contra una persona por su género (CNDH, 2019), no es un problema que solo afecta a las mujeres, todos los individuos dentro de la sociedad pueden ser víctimas de este problema. Sin embargo, el peso que se le ha dado y que ha logrado tener la mujer, hace posible evidenciar los agravios de los que es objeto, mas, esto no ha erradicado la violencia, porque aún siguen existiendo situaciones que se invisibilizan o que no se toman en cuenta; acciones idénticas ocurren en la violencia hacia los hombres.

Aunque son diversos los problemas a los que se enfrentan los hombres, uno de los más latentes es la represión que se experimenta en el ámbito sentimental. Tanto hombres como mujeres necesitan un ente masculino que les brinde amor, sea un padre, una pareja, un hermano, un abuelo, sin embargo, la negación por construir lazos cercanos con los otros ha creado situaciones opresivas que llevan a la frustración y a la repetición de patrones (Hooks, 2004).

Por esta razón hay una demanda por cambiar la forma de ser vistos, aceptados y formados. Sin embargo, la dificultad radica, no solo en la sociedad, sino en ellos mismos, pues, aunque se quiera luchar por el cambio, los hombres se siguen sintiendo vulnerables, incapaces de actuar una vez permitido el salto, ya que se tiende a buscar la aprobación masculina a través del reconocimiento. La sociedad, por conducto de los medios de comunicación y publicidad, moldea a los individuos para que crean que ese estado es lo mismo que la adquisición de un puesto de poder, comprar una casa, tener dinero, una familia:

Un medio para satisfacer los deseos es el consumo, y el conducto más efectivo, la televisión, entre otros tantos (radio, Internet, publicidad masiva, etcétera); y es efectivo porque estamos instalados en una cultura de lo visual, donde necesariamente se cree lo que se ve. (Hernández, 2004, p. 118)

Una alarmante situación es visible al comprender la lucha diaria de los hombres por mostrar su varonilidad, es decir su fuerza, valentía, inteligencia, ya que en cada momento se la pone en duda, mientras la feminidad en una mujer se critica, la masculinidad se cuestiona. A los hombres se les juzga si se preocupan por su aspecto y se les denomina metrosexuales si lo hacen, así mismo, si no son capaces de cargar cosas pesadas o no aguantar largas jornadas laborales en fábricas son considerados débiles y nuevamente comparados con las mujeres con expresiones despectivas, lo mismo sucede con su relación entre hombres, pues no es libre para decir “ese hombre es guapo” o mencionarle “eres muy guapo”, ya que se asume inmediatamente que es homosexual.

El cuestionamiento del desempeño sexual es un tema que permea la vida de los hombres, su virilidad se mide por la cantidad de parejas sexuales, por el tiempo que duran en el coito, el tamaño de sus órganos sexuales y esto no solo aplica para hombres heterosexuales, también para homosexuales. En el caso de la heterosexualidad, se asienta que, si un varón no empezó su vida sexual

a temprana edad, si no tiene o ha tenido varias parejas sexuales, así como su desempeño sexual no es deseable, su orientación sexual es cuestionada o se le asignan calificativos despectivos, ya que:

Las conquistas amorosas, la erección del pene, la penetración, y las proezas sexuales son símbolos de autoafirmación de la virilidad. De esta forma, la afirmación de su identidad masculina exige del varón comportamientos sexuales que se basan en correr riesgos y en una falta de cuidados de ellos mismos y de sus parejas. (Hardy y Jiménez, 2001, p. 81)

La masculinidad hegemónica es la que se observa en la mayor parte del mundo e invisibiliza a mujeres y al colectivo LGBTTIQ+,⁷ porque el varón domina y se posiciona en el centro del todo (androcentrismo). El término “hegemónico” cobra sentido y se adhiere a la descripción de esta masculinidad por ser una imposición sobre los demás; el hombre se convirtió en el sexo dominante y la mujer en lo dominado.

Por otra parte, algunos de los problemas que trae consigo la masculinidad hegemónica se centran, además de la sexualidad, en la salud, paternidad y en el desarrollo de la violencia. Pues como se ha mencionado, la virilidad es un tema central que permea la vida de todos los hombres como una actividad que deben emprender a temprana edad, de forma constante y variada, además de que la relación sexual se debe basar en la mera penetración, sin implicar sentimientos y se ve a la mujer como un medio para llegar al fin; mientras ellos cobran más valor, ellas lo pierden. La clara desventaja es para las mujeres, sin embargo, a los hombres se les veda la posibilidad de concebir el sexo como una práctica que involucra más que solo contacto físico.

En segundo lugar, la salud tiene implicaciones generales en la vida de los hombres, pues no existe una cultura del cuidado de sí. En México se busca que las mujeres desarrollen el hábito de asistir a visitas periódicas para la realización del Papanicolau y mastografías. Por su parte los hombres solo asisten cuando un problema en su salud está avanzado o ya es algo grave que necesita atención inmediata. Que los hombres asistan a un médico “significa ser frágiles y no mostrar fortaleza es atentar contra la masculinidad; aceptarse enfermos implicaría menos autoridad ante la familia y la sociedad” (Lugo, 2018, s./p.). Resulta desvalorizador que otro hombre los revise, al igual que las mujeres sienten vergüenza, pues al mencionar que van de forma regular al urólogo, por ejemplo, se cuestiona su masculinidad con insinuaciones como el disfrute del tocamiento. De esta forma, se abandonan y viven ignorantes ante su estado de salud.

Por otra parte, en la masculinidad hegemónica, la paternidad juega un papel terciario, es decir los padres no se involucran en la crianza de los hijos, pues el cuidado es obligación de la madre, pero procrear es fundamental para los hombres, conforma otra parte de ser macho, pues al ser viril tiene la capacidad de engendrar hijos.

El problema de una paternidad hegemónica es la falta de contacto emocional hacia los hijos y si existe la posibilidad de tenerlo será con los varones, pues las niñas deben estar con la madre para

⁷ Aunque personas del colectivo LGBTTIQ+ tienden a replicar estereotipos de la masculinidad hegemónica, es decir, reproducir lo varonil, siguen siendo rechazados por la sociedad, pues al final no terminan de encajar en el modelo patriarcal establecido (Gómez, 2019).

aprender a serlo, ya que en el futuro se convertirán en progenitoras, cuidadoras y amas de casa, por su parte, el niño comenzará a aprender a ser hombre, es decir, practicará únicamente juegos diseñados para ellos como fútbol, básquetbol, luchas, con carros, armas, entre otros; además de enseñarle el rol que debe desempeñar en la sociedad y cómo debe comportarse –acción que reafirma la madre–, con lo que se continúa con el ciclo ya establecido generaciones atrás (Carabí, 2021).

Masculinidades derivadas de la masculinidad hegemónicas y la importancia de educar con perspectiva de género

Desarrollar la violencia, es una acción entendida como una obligación para los varones para darse a respetar, tanto por otros hombres como por las mujeres. En el segundo caso se establece la subordinación de ellas y el mandato de ellos, en el primer hecho, debe salir a relucir un líder que va a ser seguido por los demás, sin embargo, al enfrentarse a los otros se habrá de señalar un eslabón débil que será juzgado y así contribuirá a elevar la fuerza y masculinidad de los demás, puede ser un niño “afeminado” o frágil, con alguna discapacidad que coadyuvará al desarrollo del acoso psicológico o moral.

Un hecho que resalta de la situación anterior es el establecimiento de otras masculinidades, sin embargo, son peyorativas cuando derivan de la hegemónica y no aporta al desarrollo del feminismo y a la lucha contra la violencia de género, estas son: la masculinidad marginal, subordinada y cómplice. La primera engloba a personas de grupos étnicos, por lo que se reitera la supremacía del hombre blanco; la segunda está pensada para varones homosexuales, transgénero o considerados “femeninos”, por lo que son tratados como seres inferiores, similares a las mujeres e incluso peores. Finalmente, la masculinidad cómplice de acuerdo con Connell (en Ranea, 2021) está conformada por hombres que se mantienen neutrales, es decir, permanecen pasivos ante hechos de violencia, aunque no contribuyen a que esta se desarrolle o intensifique; no les interesa generar ningún cambio, y aun si no responden por completo a lo establecido por el sistema patriarcal, colaboran en su permanencia pues se sienten beneficiados con él y no buscan o quieren perder las ventajas que les proporciona.

La masculinidad hegemónica, sirve únicamente para hacer notable que el mundo se mueve entre dos ejes: mujeres y hombres, se rechaza lo que vaya en contra de esta composición binaria. Las masculinidades derivadas de ese punto de partida siguen demostrando que se está reproduciendo la violencia de género, porque en estricto sentido no se acepta lo que está fuera de la norma y por tal motivo se desprecia. Sin embargo, es necesario tomar en consideración que: “La masculinidad hegemónica no es un estadio estático, sino que se reproduce y se transforma adaptándose a los cambios sociales para mantener el orden de género” (Ranea, 2021, p. 32). Esto demuestra una situación que se vuelve cada vez más alarmante y que se percibe en el contexto actual, pues los hombres, al sentir que pierden el poder conferido durante tantos años, se han vuelto más violentos, pues buscan recuperar el lugar que tenían en la sociedad, este hecho lo demuestran las cifras de mujeres y personas que pertenecen al colectivo LGTBTTIQ+ asesinadas a manos de un hombre y las constantes denuncias sobre agresiones de género.

La discriminación que existe hacia las masculinidades marginales y subordinadas se observa en gran medida, por ejemplo, al no permitir que personas del mismo sexo adopten infantes, cuando se les

niega algún servicio de salud o se les discrimina en la calle asentando que al no ser heterosexuales deben portar VIH/SIDA. En el ámbito familiar, se critica en gran medida la posibilidad de ser padres, pues no es posible para la sociedad pensar en cómo se educará a un niño, sin entender que es la sociedad la que tiene que reeducarse y enseñar a todos los seres humanos que lo que realmente importa es amar y respetar al otro, sin importar su orientación sexual, expresión de género e identidad sexual, de tal suerte que se comience a construir una vida sin violencia de género y más inclusiva.

Por otra parte, aquellos hombres marginados por cuestión de raza o etnia se enfrentan, además de lo anterior, a la tarea más ardua de conseguir un buen empleo, pues muchas veces se critica su falta de capacidad para realizar tareas que impliquen un mayor esfuerzo mental, situación similar por la que atraviesan las mujeres.

Sin embargo, aunque estas masculinidades dictadas por el sistema hegemónico patriarcal existen, no quiere decir que otras no puedan darse. El rechazo a estas es el primer paso para construir otras distintas, por esto, a las masculinidades a las que se aspira son aquellas que rompan con el sistema patriarcal y androcéntrico, es decir positivas, igualitarias y corresponsables que cuestionen los beneficios, ventajas y privilegios que han obtenido por el simple hecho de nacer hombres. Hablar de masculinidades evoca visualizar un sistema centrado en relaciones de poder y al realizar una crítica, buscar eliminar situaciones de desigualdad para crear lazos y ver a los otros como pares, no como subordinados o marginados.

De igual forma, estas masculinidades tienen la dicha de expresar sus emociones, pueden alzar la voz y expresar su miedo, sus sentimientos, ya sean positivos o negativos; disfrutan la libertad de llorar, de sentir el contacto de otros hombres y gozar una paternidad compartida en la que ya no hay una represión en ser cercano a sus hijos o poder optar por no tener descendencia sin miedo a sentirse menos viriles. Estas masculinidades positivas se conforman por características imprescindibles para el cambio, engloban la no utilización de la violencia y el poder, no buscan la subordinación del otro, quieren formas de convivencia sanas y justas, así como el hecho de ser responsables y conscientes de la necesidad de compartir las tareas del hogar y crianza. A diferencia de la masculinidad cómplice, las masculinidades positivas son parte de la lucha contra el machismo, roles de género y estereotipos impuestos, por lo que no fomentan ni son pasivos antes situaciones en las que se observen estos elementos (Unidad Política de Igualdad de Género, 2016, s./p).

En este tenor, la importancia de la educación se visualiza en la sociedad actual dado que esta atraviesa una oleada de violencia de género interminable. La educación es el centro y la base para que un individuo se desenvuelva en su medio de manera adecuada, como ser humano con valores, derechos y obligaciones, y al mismo tiempo alguien que puede alcanzar sus sueños, cumplir sus metas profesionales y ayudar a cambiar el mundo.

Los individuos son educados en cada momento de su vida, no solo dentro de las instituciones, también fuera de ellas, en el núcleo familiar, en las calles, a través de los medios de comunicación, en los espacios laborales, ente otros ambientes. Si se toma en cuenta que lo que está alrededor del sujeto es un contexto violento, las actitudes que se demuestran serán un reflejo de este. Para que exista un cambio verdadero, se debe trabajar para que lo que rodea negativamente al ser humano comience a cambiar.

En el caso de las y los niños el miedo de salir a jugar a las calles provoca una falta de convivencia con los demás y por lo tanto la idea de comunidad se va olvidando. Por otro lado, en aquellas familias en las que la violencia también se encuentra dentro de ellas, resulta imposible que los hijos y cualquier miembro se desarrolle plenamente y, por lo tanto, ellos aprenderán que esta situación negativa es algo natural y reproducible en otros ámbitos, como puede ser la escuela o el trabajo.

Sin embargo, aunque la realidad muestre esta cara, es posible construir un cambio con bases en la educación. Modificar la sociedad en la que se vive es un trabajo individual y colectivo, desde lo micro hasta lo macro, pasando por todos los espacios en los que se interactúa, porque en cada uno de ellos hay trabajo por hacer o un aporte a implementar.

En el mundo es posible observar cambios sociales que se dan a partir del flujo de la economía, avances tecnológicos y cambios de paradigma. El comportamiento de cada persona va variando dependiendo de la época, pero también el momento en el que creció o se desarrolló, es decir, aquellas personas de la tercera edad o adultos, a pesar de enfrentarse a los mismos conflictos que viven los jóvenes de hoy día, no reaccionan de igual forma y aún es posible ver que existe una gran renuencia a aceptar lo nuevo o algo distinto a lo ya establecido.

El problema que existe dentro del ámbito educativo en este sentido es que existen docentes con este pensamiento, sin entender que son ellos los que requieren tomar una actitud distinta y ser conscientes de la forma en la que se dirigen a sus estudiantes, esta debe ser positiva e inclusiva, al aceptar que hay distintas preferencias, orientaciones sexuales y que la familia hegemónica no es universal y obligatoria.

De esta manera y al tomar en consideración la perspectiva de género –misma que implica cuestionar las desigualdades e injusticias históricas a las que se han enfrentado las mujeres y hombres– es posible caminar hacia un mundo libre de una masculinidad opresora. A través de dicho análisis, la perspectiva de género busca implementar acciones para crear un cambio social, histórico, cultural y político, pues:

Permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hace. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con la que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida. (Lagarde, 2021, p. 15)

Es esencial recordar que el sexo no define quién es una persona, y al resignificar el papel de la mujer y del hombre en la vida se comienza a poner en práctica uno de los cambios sociales que requiere la humanidad.

Cada persona fuera y dentro de las instituciones requiere tener claro que no existe un sexo superior, y hacer visible que la igualdad es para todos. La perspectiva de género no busca colocar a la mujer en un lugar preferente, sino poner en práctica la equidad e igualdad de género.

Para romper dichos patrones, los docentes tienen la labor de tratar a todos de la misma manera, pues incluso acciones pequeñas pueden reforzar los roles como asentar que solo a los hombres les gusta el fútbol o los autos.

Aunque es posible ver que las situaciones de desigualdad y discriminación han ido mermando, es importante que la lucha continúe para que estos escenarios sean eliminados. El sistema de género patriarcal establecido propicia que no solo existan disimilitudes en los tratos hacia mujeres, también para personas que no cumplen con los estándares establecidos de la masculinidad hegemónica. Optar por actuar con perspectiva de género es cuestionar la estructura patriarcal que beneficia a unos pocos; implica, al mismo tiempo, un análisis sobre la inequidad existente a causa de la valoración superior de la parte masculina heterosexual.

Conclusiones

Los conflictos anteriores reflejan la construcción de una cultura donde los hombres siguen luchando para levantar la voz y hablar de dolor, de sentimientos o por optar por otra forma de ser varón. Si bien es cierto que existe una renuencia a dichos cambios por un gran porcentaje de hombres, debido al miedo de perder ese lugar tanpreciado para ellos, que es superior al de la mujer y grupos marginados, muchos otros, necesitan que ese cambio se dé para expresarse libremente e ir en busca de una masculinidad que no los dañe ni perjudique a las personas a su alrededor.

Por otro lado, también es posible observar que todos los miembros de la sociedad –un pequeño número queda fuera– han edificado en pequeña o gran medida el sistema patriarcal que aún domina, pues varias mujeres influenciadas y educadas de esta forma censuran que los hombres muestren sus sentimientos y si lo hacen asumen que se trata de una manipulación, se les ve menos varoniles y se revela el hecho ante los demás para que se les reprenda, porque se les ha hecho creer que las únicas que pueden sentir son ellas. De este modo, los padres heredan una tradición que parece imposible de romper. Los patrones conductuales se siguen replicando por generaciones, porque inclusive con acciones pequeñas se refuerzan los mandatos de género.

Romper con una masculinidad hegemónica es fundamental para crear una sociedad igualitaria y equitativa para todos, así como una sociedad libre de violencia de género, lo que contribuirá al desarrollo individual y colectivo, así como al pleno goce de decisión sobre cómo poner en práctica su expresión de género, sin basarse en los roles y estereotipos impuestos por un sistema caduco.

Tomar en cuenta la perspectiva de género en la vida cotidiana y en la educación, propicia que se concienticen las diferencias para no discriminar o excluir por razones de género, sino incluir la diversidad que antes se rechazaba. Los estudiantes por su parte, asumirían una actitud distinta entre mujeres y hombres y tanto ellos como los docentes no tenderían a asumir estereotipos como que lo femenino es sinónimo de debilidad, falta de inteligencia y que la meta a la que deben aspirar es tener una familia y ser amas de casa y que los hombres carecen de emociones y deben encaminarse a disciplinas como las Matemáticas o la Química por ejemplo, para dejar las áreas que implican sensibilidad a las mujeres como lo son las artes.

La lucha contra la violencia de género es un trabajo complejo que implica la colaboración de todas y todos los integrantes de la sociedad, a nivel personal como institucional. Erradicar la masculinidad hegemónica no depende únicamente de los hombres, también es deber de las mujeres romper con las conductas machistas que refuerzan el patriarcado. Sin embargo, así como la lucha feminista, son los hombres los que necesitan levantar la voz, terminar con sus privilegios y asumirse como personas del mundo, no como entes superiores, no importando su raza, su nivel educativo o situación económica.

Referencias

- Aguayo, F., Nascimento, M. (2016). Dos décadas de Estudios de Hombres y Masculinidades en América Latina: avances y desafíos. *Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana*, (22), pp. 207-220. <https://www.scielo.br/j/sess/alyWZDZxZDGBGvgtMmFvFnKyL/?format=pdf&lang=es>
- Alsina, C., Borrás, L. (2021). Masculinidad y violencia en Segarra, M. y Carabí, À. (Eds.), *Nuevas Masculinidades* (pp. 83-109). Icaria.
- Butler, J. (2007). *Deshacer el género*. Paidós.
- Carabí, À. (2021). Construyendo nuevas masculinidades: una introducción en M. y Carabí, À. (Eds.), *Nuevas Masculinidades* (pp. 15-27). Icaria.
- Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, CDH. (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH. (2019). *ABC de la perspectiva de género*. <https://mexicosocial.org/wp-content/uploads/2019/03/perspectiva-g%C3%A9nero-CNDH.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH. (julio de 2018). *Respeto a diferentes masculinidades*. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez_familia/Material/trip-respeto-dif-masculinidades.pdf
- Fernández, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(95), pp. 361-384. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300361>
- Gómez, I. (2019). Grindr y la masculinidad hegemónica: aproximación comparativa al rechazo de la feminidad. *Estudios sociológicos de El Colegio de México*, 37(109), pp. 39-68. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n109.1644>

- Hardy, E., Jiménez, A. (2001). Masculinidad y Género. *Revista Cubana Salud Pública*, 2 (27), pp. 22-88. <https://www.redalyc.org/pdf/214/21427201.pdf>
- Hernández, O. (2004). El consumo: una forma de “soportar” la felicidad. *La Colmena*, (44), pp. 115-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148241>
- Hooks, B. (2004). *The will to change, men, masculinity and love*. ATRIA.
- Lagarde, M. (2021). *Género y feminismo, Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI.
- Lugo, G. (13 de septiembre de 2018). *Hombres consideran ir al médico una amenaza a la masculinidad*. Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/hombres-consideran-ir-al-medico-una-amenaza-a-su-masculinidad/>
- Montero, L. (Coord.). (2010). *Lentes de género, lecturas para desarmar el patriarcado*, CLASCO.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (26 de agosto de 2013). *Orientación Sexual e Identidad de Género en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. <https://acnudh.org/wp-content/uploads/2013/11/orientaci%C3%B3n-sexual-e-identidad-de-g%C3%A9nero2.pdf>
- Pacheco, L. (2021). Epistemología y masculinidad, en Figueroa, M. y González, F. (Coord.), *Aportaciones al estudio e intervención de las masculinidades* (pp. 21-39). Universidad Autónoma de Nayarit y Juan Pablos Editor.
- Ranea, B. (2021). *Desarmar la masculinidad*. Catarata.
- Segato, R. (2021). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros.
- Unidad Política de Igualdad de Género. (13 de junio de 2016). *Promovamos las masculinidades positivas*, Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sre/articulos/promovamos-las-masculinidadespositivas>.

DEL MÉTODO CIENTÍFICO AL TRANSDISCIPLINARIO. BASES PARA SU DISCUSIÓN Y OPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

FROM THE SCIENTIFIC METHOD TO THE TRANSDISCIPLINARY. BASES FOR ITS DISCUSSION AND OPERATION IN UNIVERSITY EDUCATION



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



J. Loreto Salvador Benítez

Doctor en Humanidades: Ética
Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3438-9539>

María del Rosario Guzmán Alvirde

Doctora en Humanidades: Ética social
Facultad de Lenguas
Universidad Autónoma del Estado de México
ORCID: 0000-0001-7803-5463

Recepción: 22/05/2023

Aceptación: 17/06/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/41TW14LA>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 20 (2023)

Resumen

Ante el paradigma predominante del método científico y la tesis epistemológica que le subyace, como generador del conocimiento verdadero en términos cuantitativos, objetivos y experimentales, emergen otras alternativas de abordaje y comprensión de los hechos como fenómenos –más allá de la realidad fisicalista y material–, que consideran otros niveles de Realidad y, por ende, otras teorías y metodologías; tal es el caso de la transdisciplina. Se caracteriza, en primer lugar, esta metodología científica de grande influencia en las disciplinas, para, en un segundo momento, contrastarla con la transdisciplinariedad que, como teoría y metodología, gana presencia en los espacios de generación de conocimiento pues se construye *a través de, entre y más allá* de las disciplinas. Una metodología que permite traspasar las propias fronteras cosmovisivas de la ciencia y sugiere tratar el conocimiento bajo nuevos axiomas –tercer incluido, niveles de Realidad y complejidad– a fin de visibilizar elementos que han permanecido ocultos dentro la ciencia tradicional como la existencia de otros saberes expresados en las diversas culturas a través de los mitos, la religión, la espiritualidad y el arte. Esto permite rescatar también la subjetividad del ser humano y visibilizar otredades para construir desde la complementariedad de saberes transconocimientos integradores que sean capaces de dar soluciones a los problemas complejos de la actualidad.

Palabras clave: ciencia, filosofía, método, transdisciplinariedad, ética.

Abstract

Faced with the predominant paradigm of the scientific method and the epistemological thesis that underlies it, as a generator of true knowledge in quantitative, objective and experimental terms, other alternative approaches and understanding of facts as phenomena emerge –beyond physical and material reality–, that consider other levels of Reality and, therefore, other theories and methodologies; such is the case of transdiscipline. Is characterized in the first place this scientific methodology of great influence in the disciplines, to, in a second moment, contrast it with transdisciplinarity that, as a theory and methodology, gains presence in the spaces of generation of knowledge as it is built through, between and beyond the disciplines. A methodology that allows science to go beyond the worldview frontiers and suggests treating knowledge under new axioms –third included, levels of Reality and complexity– in order to make visible elements that have remained hidden within traditional science such as the existence of other knowledge expressed in diverse cultures through myths, religion, spirituality and art. This also allows us to rescue the subjectivity of the human being and make otherness visible to build from the complementarity of knowledge, integrating trans-knowledge that is capable of providing solutions to the complex problems of today.

Keywords: science, philosophy, method, transdisciplinarity, ethics.

Introducción

Posterior a la revolución científica, y en el contexto del método cartesiano, se fue asentando un proceder riguroso y sistemático en las nacientes disciplinas, sobre la generación del conocimiento desde la experimentación y cuantificación; se trata del denominado método científico que, al paso del tiempo se configuró como un paradigma distinto y distante del predominante creacionismo del medioevo. A su vez, y paradójicamente, la ciencia como una manera de proceder en busca de la verdad de los fenómenos naturales, se erigió en un nuevo dogma cuando se asumió como posibilidad única para desentrañar los hechos de diversa índole en el terreno físico o material. La ciencia como sistema y proyecto domina la escena epistemológica mundial; no obstante, otras tradiciones cognitivas y experienciales permanecen, aún en el desplazamiento de que han sido objeto por la razón científica, como es el caso del mito, la religión y la misma filosofía.

Aquí se expondrá la emergencia y caracterización de la ciencia y su método, paradigma en cuanto al conocimiento verdadero, como contexto y preámbulo para mostrar otras alternativas a este modelo predominante. Se aclarará la perspectiva conceptual y práctica de la llamada inter-transdisciplinaria que parte de la necesidad de tender puentes de entendimiento hipotético-teorético entre las disciplinas (se concibe que entre ellas hay delimitaciones precisas y parciales de los objetos de estudios que las superan fenoménica, estructural y funcionalmente).

Se destacan también otros niveles de Realidad más allá del espectro fisicalista, precisos de considerar en el afán de conocer el fenómeno o hecho como totalidad, no solo desde la parcela disciplinar. En breve, se expone a la transdisciplina en tanto que alternativa epistémica, metodológica y teórica, como complemento en la formación e instrucción científica y universitaria.

De la ciencia y su método

En el proyecto filosófico cartesiano están estrechamente vinculados y son sólidamente interfuncionales método, física y metafísica. Descartes afirma en sus *Principios de filosofía* el saber en conjunto: “toda la filosofía, es como un árbol cuyas raíces son la metafísica, el tronco es la física y las ramas que proceden del tronco son todas las demás ciencias” (Reale y Antiseri, 1995, p. 308), estas son las disciplinas, que en este autor se reducen a tres principales: medicina, mecánica y moral.

En cuanto a la naturaleza se menciona:

es una disciplina del entendimiento en las verdades intelectuales. Nuestro manejo de objetos materiales es una constante ejercitación en las indispensables lecciones de la diferencia y la similitud, del orden, del ser y el parecer, de la estructuración progresiva, del ascenso de lo particular a lo general. (Emerson, 1988, p. 15)

La naturaleza constituye una disciplina en tanto es una manera de utilizar el mundo; brinda sus reinos que son captados y penetran el alma –afirma Emerson– posibilitan percibir la unidad en la variedad.

Lo anterior será medular para esa ciencia naciente porque tendrá en la materia a sus objetos de estudio, con los que se podrá experimentar y medir. La metafísica, según esta argumentación, trata de qué y cómo está hecho el mundo; en tanto que la Ciencia se enfoca en los objetos sobre los cuales es posible adquirir conocimientos ciertos e indudables. Para tal efecto se precisa de un camino o manera de proceder:

El método es necesario para buscar la verdad [...] consiste en el orden y la disposición de las cosas hacia las cuales es preciso dirigir la fuerza del espíritu para descubrir alguna verdad. Lo seguiremos exactamente, si reconducimos gradualmente las proposiciones complicadas y oscuras hasta las más simples, y si a continuación, partiendo de las intuiciones más simples, nos elevamos por los mismos grados al conocimiento de todas las demás. (Reale y Antiseri, 1995, p. 308)

Descartes representa el giro radical en el ámbito del pensamiento humano; critica la herencia cultural, científica y filosófica de la tradición; edifica su obra en nuevos principios, cuyo saber ya no reside en el Ser o en Dios, sino en el ser humano y su racionalidad. El filósofo, matemático y hombre de fe, al reconocer hallarse extraviado en dudas y errores (con los que también descubrió la ignorancia propia), irá perfilando un proceder propio en su pensamiento que denominó las reglas de Método. Vale la pena destacarlas porque serán la base del ulterior método científico, con particularidades en cada disciplina.

Primera: la evidencia. Segunda, dividir todo problema en tantas partes menores como sea posible para resolverlo mejor, se trata del análisis. Tercera, al análisis debe seguir la síntesis; guiar con orden los pensamientos, desde los objetos simples de conocer, hasta el conocimiento de lo más complejo (De Ruggiero en Reale y Antiseri, 1995, p. 316). La última regla es efectuar enumeraciones complejas y revisiones generales para no omitir nada.

Claridad y distinción son las pautas del método de investigación cuyo fundamento está en la certeza adquirida del yo o conciencia propia, en tanto realidad pensante. La existencia humana, como *res cogitans*, se acepta como indudable, fundada en la claridad y la distinción (Reale y Antiseri, 1995, p. 319).

Con esta reflexión, que sigue el camino trazado por Descartes, el análisis, la síntesis y el control, toda aserción que posea las cualidades de claridad y distinción, ya no estará sujeta a la duda, de tal manera que:

la filosofía deja de ser la ciencia del ser, para transformarse en doctrina del conocimiento. Se convierte en gnoseología. Este es el nuevo enfoque que Descartes otorga a la filosofía, proponiéndose hallar o hacer surgir en cualquier proposición claridad y distinción. [...] La certidumbre de mi existencia en tanto que *res cogitans* no necesita otra cosa que claridad y distinción. De la misma forma cualquier otra verdad no necesitará más garantía que la claridad y la distinción, inmediata (intuición) o derivada (deducción). (Reale y Antiseri, 1995, p. 320)

El método cartesiano constituirá la base de lo que, serán las disciplinas científicas, cuyo método se irá adecuando a su objeto de estudio, así la ciencia se basará en un fundamento seguro, adquirido mediante la observación, la experimentación y en la idea de que hay un procedimiento inferencial que permite derivar teorías científicas de forma fiable, según sostiene Chalmers (1984, p. 5).

Se reconoce que la ciencia es un conocimiento que puede verificarse (confirmarse o refutarse), a diferencia del dogma, que es opinión no confirmada, no se exige su verificación porque se la supone verdadera, origen de verdades comunes (Bunge, 2004, p. 36). La ciencia moderna es una empresa social, multilateral donde se deben enumerar las operaciones (empíricas o racionales) por las cuales se verifica un enunciado; por eso son las proposiciones, no los hechos, las que son falsas o verdaderas y, consecuentemente, pueden confirmarse.

Cuando un enunciado verificable posee un grado de generalidad suficiente, se le llama hipótesis, en tal sentido, el núcleo de toda teoría científica es un conjunto de hipótesis verificables. Estas constituyen remates de cadenas inferenciales no demostrativas (analógicas o inductivas) más o menos oscuras (Bunge, 2004, p. 43). Luego entonces, es posible afirmar: existe un método en sentido cartesiano, en tanto conjunto de “reglas ciertas y fáciles”. Ahora bien, el conocimiento científico, en oposición a la sabiduría revelada, es esencialmente falible y, por ende, susceptible de ser parcial o totalmente refutado.

Para otro autor como Feyerabend la ciencia no tiene rasgos especiales que la hagan intrínsecamente superior a otras vías del conocimiento, como por ejemplo los mitos o las religiones; en todo caso, debido a un excesivo respeto por la práctica científica se le ha dado en considerar la “religión moderna”. En buena parte se debe a la manera en que se le entronizó desde inicios del siglo XVII, cuando Francis Bacon propone que su finalidad es mejorar la suerte y vida del ser humano en la tierra; ello se alcanzaría al recoger “hechos” mediante la observación sistematizada, de lo que derivarían las teorías (Feyerabend y Bacon en Chalmers, 1984, p. 6). Desde entonces se sigue este camino trazado, mejorando la teoría baconiana, pero otras experiencias se oponen a esta interpretación.

Ese significado y sentido que se le otorga a la ciencia se asienta en gran medida en los hechos de la experiencia, una opinión compartida y consensuada ampliamente. La afirmación: “el conocimiento científico es fiable porque es conocimiento objetivamente probado” resume la revolución científica del siglo XVII iniciada con Galileo y continuada por Newton. Posteriormente Bacon y sus contemporáneos insistían en la “actitud científica”, afirmaban que: para entender la naturaleza se debe consultar a la naturaleza, no los escritos de Aristóteles (Chalmers, 1984, p. 11); es decir, no recurrir a los discursos filosófico-rationales sino a los hechos dados en los fenómenos. Lo anterior se circunscribe en los éxitos de grandes mentes como la de Galileo de quienes procede la experiencia como fuente del conocimiento. Desde entonces se ha posicionado esta valoración debido a los logros de la ciencia experimental.

La construcción del pensamiento occidental toma su fundamento en una línea que se ha ido definiendo con el tiempo con Parménides, Platón y Aristóteles como máximos representantes, en tanto que con ellos emerge una visión de la realidad que será comprendida a la luz del pensamiento y de la razón. Estos pilares lograrán la construcción de un sistema con pretensiones de universalidad, objetividad y racionalidad que alcanzará su culmen con Descartes y el inicio de la Modernidad.

En este contexto, la ciencia moderna emerge a partir de un cambio de valoración en el seno del término mismo, es decir, en el significado de la misma, lo que traerá consigo otra visión en la manera en que era concebida. Esta nueva valoración se encuentra en la distinción entre ciencia sagrada y ciencia moderna (Guénon, 2001); mientras la primera tiene una estrecha relación con la sabiduría, entendida como aquella que permite al hombre alcanzar la plenitud y realización, la segunda se sustenta en una suerte de cálculos y predicciones que solo pueden dar una visión parcial de la realidad (Panikkar, 2020, p. 25).

La ciencia moderna se presenta como un hecho nuevo que nunca antes se había visto en la historia de la humanidad, pues se construye como un esfuerzo por generar un conocimiento independiente de cualquier orden superior (Wilbert, 1994, p. 15), se toma como un conocimiento que puede dar cuenta de sí mismo en tanto se sustenta sobre las leyes de la razón, la comprobación y la experimentación, en palabras de Guénon: “pretende hacer a las ciencias independientes, negando todo lo que las sobrepasa, o al menos declarándolo incognoscible y negándose a tenerlo en cuenta, lo que equivale de hecho a negarlo” (2001, p. 59). Este ámbito cognitivo será de interés en otras metodologías, como lo plantea la transdisciplina.

No obstante, esta sed de independencia que trae consigo la ciencia moderna se presenta como uno de los problemas con los cuales se tendrá que enfrentar Occidente, pues supone la fragmentación del conocimiento (Bohm, 1992),¹ noción que era ajena a la ciencia sagrada, y su deslinde a cualquier suceso de orden suprasensible. Así, la ciencia moderna da primacía al mundo sensible y material, desplegado hacia la inmediatez de las aplicaciones, con ello permite el desarrollo práctico y tecnológico que vive el ser humano actual. Este proceso por el cual la ciencia contemporánea se

¹ David Bohm (1992) hace un análisis detallado de los problemas que ha traído la fragmentación del conocimiento, apela por la búsqueda de una unidad o totalidad para subsanar los problemas subsecuentes a dicha fragmentación.

erige como ciencia independiente con fines prácticos, tiene sus raíces en la racionalidad griega, pero también en el ideal de la filosofía que busca renovarse ante la antigua tradición greco-romana (Husserl, 2008).

Por otra parte, se recuerda que en el marco de la ciencia clásica la construcción del espíritu se estimaba como racional al cumplir con las siguientes condiciones: i) si su estructura lógica era idéntica o casi, a la de los *Elementos de Euclides* (cuyo modelo fue la mecánica de Newton, considerado desde fines del siglo XVII y por más de dos siglos); ii) si se apoyaba en la experiencia, desde el modelo de la ciencia del movimiento (Galileo, Kepler, Newton), y iii) si admitía únicamente una categoría de objetos; como era el caso de la física clásica que refería solo a puntos materiales en movimiento. A estas condiciones objetivas se agregaba una situación subjetiva; a saber, que hay sujetos capaces de construir por sí mismos e íntegramente las experiencias y teorías de otros individuos y enriquecerlas. Al sintetizar esta cuestión en 1830 John Herschel afirma que la ciencia: “es la obra de muchas mentes asimilable por una sola” (Saint-Sernin, 2009, p. 94). Hasta 1950 la filosofía de la ciencia respondía a este modelo que tenía en la física matemática el ejemplo de la teoría física y de la ciencia toda; entonces se creía que todas las ciencias poseían la misma estructura lógica, asumían las mismas pruebas y abordaban, en el fondo, los mismos objetos; de ahí que no habría duda que un solo individuo podría, cuando menos idealmente, asimilar la ciencia en su totalidad orgánica (Artigas, 2011, pp. 137-138).

Ante este paradigma del método científico y la tesis epistemológica que le subyace, como generadores del conocimiento verdadero, al menos en términos cuantitativos y experimentales, emergen otras alternativas de abordaje y comprensión de los hechos como fenómenos, más allá de la realidad fiscalista y material. En ellas se consideran otros niveles de Realidad y, por ende, otras teorías y metodologías; tal es el caso de la transdisciplina que en las últimas décadas ha logrado posicionarse como camino y ejemplo a seguir en diversos ámbitos. Lo anterior en contextos donde destacan:

principios en que conviven máximas cognitivo-epistémicas con coordinadas éticopolíticas (rigor epistemológico e igualdad, solvencia e interculturalidad, libertad de investigación y diálogo de saberes, progreso científico y perspectiva de género, independencia de juicio técnico y democracia), [se trata de orientaciones] más avanzadas en el campo de la epistemología, la filosofía de la ciencia y los estudios sociales sobre ciencia y tecnología (el pluralismo epistémico, las epistemologías del sur, la epistemología feminista, entre otras). (Rodríguez, 2023 s/p)

Metodología transdisciplinaria como marco conceptual que explica otro tipo de Realidad: un paso más allá de la ciencia moderna

La vida actual se convierte cada vez más en un fenómeno complejo debido a los cambios sociales que han transformado a la humanidad desde sus múltiples dimensiones. Esta nueva realidad derivada de los avances tecnológicos y las interconexiones culturales ha llevado a transformar los procesos metodológicos de la ciencia occidental, y es en el siglo XX que se presenta una ruptura epistemológica en relación con la forma de abordar los objetos de estudio de manera tradicional. De esta manera, comienzan a emerger métodos alternos para estudiar la complejidad revelada dentro de la nueva ciencia: “Estas orientaciones metodológicas tratan de ser sensibles a la complejidad de

las realidades de la vida moderna y, al mismo tiempo, estar dotadas de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, es decir, poseer una alta respetabilidad científica” (Martínez, 2006, p. 124).

A finales del siglo XIX y en el transcurso del XX, la realización de nuevos estudios físicos en relación con la micro materia permitió el nacimiento de nuevas áreas del conocimiento. En este sentido, la termodinámica, que se consagra al estudio de la energía, revela nuevos fenómenos físicos de movimiento y transformación de la materia; esto permite cuestionar la racionalidad lineal, unidireccional de la física clásica determinista de Newton y pone en contradicción el orden perfecto del cosmos. Posteriormente, el nacimiento de nuevas teorías como el de la Relatividad de Einstein, la indeterminabilidad de Heisenberg, la teoría general de sistemas de Bertalanffy, el pensamiento sistémico de Paul Weiss y los estudios del *quantum* abren una nueva brecha para considerar los fenómenos no lineales que están alejados del equilibrio perfecto (Maldonado y Gómez 2010; Artigas, 2011; Guzmán, 2012). De esta manera, surge la necesidad de crear modelos axiomáticos alternos, que permitan razonar desde nuevas realidades científicas para crear lógicas diferentes que den cabida “a la auténtica y más empírica realidad del mundo en que vivimos y con el que interactuamos, de un mundo donde existen inconsistencias, incoherencias lógicas y hasta contradicciones conceptuales” (Martínez, 2006, p. 124).

Actualmente, el modelo cartesiano dentro de la ciencia occidental se ha convertido en un proceder científico insostenible, por lo cual, existe una necesidad de transformarlo para dar soluciones aplicables al contexto real del ser humano. En esta vertiente, es necesario construir puentes de reflexión que permitan la creación de nuevos términos para comprender e interpretar el mundo ya no desde una forma mecanicista tradicional, sino como algo cambiante, sistémico y complejo que permita crear un conocimiento aplicable al contexto real. En este marco, se presenta la metodología transdisciplinaria como una propuesta alterna al proceder científico para la creación de un saber diferente que tome en cuenta los elementos olvidados de la ciencia tradicional occidental.

La transdisciplinariedad

Disertar sobre la metodología transdisciplinaria implica referirse a un proceso evolutivo cultural de donde emerge la ciencia como una forma en la que el ser humano interactúa con la naturaleza para conocerla desde cierta perspectiva de una amplia Realidad² compleja. En esta vertiente, la ciencia se ha convertido en una forma de entender el mundo que se fundamenta en la enseñanza de una larga tradición disciplinaria (cartesiana y positivista) con sus métodos, teorías y conceptos que han marcado la forma de abordar los objetos de estudios desde una perspectiva disciplinar, y que ha adquirido un vasto conocimiento, el perfeccionamiento del saber y el “aparente” control de la materia. Si bien esta forma especializada del conocimiento, a través de sus diferentes áreas, ha permitido grandes avances tecno industriales por medio de la razón instrumentalizada, también ha caído en cierta prepotencia al querer imponer la ciencia como única fuente generadora de conocimiento legítimo.

² Se usa *Realidad* con “R” mayúscula para entenderla como un fenómeno emergente diferente, complejo, integrador dentro de la transdisciplinariedad y que difiere de la *realidad*, “r” minúscula como fenómeno reductible de la ciencia moderna.

De esta manera, la transdisciplinariedad surge como una transición paradigmática del conocimiento, pretende dar soluciones a los problemas que la disciplinariedad, por sí sola, no ha podido resolver debido a su visión fragmentaria. Sin embargo, el desarrollo de los estudios sobre la inter y la transdisciplinariedad en el siglo XX impulsan a abordar los problemas de estudio desde una visión más integradora. Así, la interdisciplinariedad, que significa entre las disciplinas, representa el esfuerzo disciplinar por relacionar y poner en contacto diversas áreas del conocimiento para estudiar el objeto de estudio desde otra perspectiva, permite transferir teorías y metodologías existentes a fin de ampliar y enriquecer los conocimientos entre sí.

Un ejemplo de la emergencia interdisciplinar son las teorías cognitivas de Piaget, en ellas el autor incorpora nuevas herramientas de análisis en la construcción del conocimiento. Sin embargo, su estudio no se limitó a la transferencia solo de teorías de otras áreas, sino que logró construir una nueva ciencia, la epistemología genética, esta representa una incorporación y enlace de diversos conocimientos autoorganizados como el desarrollo biológico, cognitivo y la influencia de lo social, la historia y el tiempo (De Hernández, 1979).

En este sentido, es importante señalar que Piaget destacó la importancia de generar un nuevo conocimiento que impulsara los procesos de interacción e integración disciplinar como una manera de superar las barreras disciplinares y fragmentarias del conocimiento, de esta manera, es él quien propone por primera vez el término transdisciplinariedad, con el sentido de atravesar las fronteras entre disciplinas. Pero:

El punto clave aquí es el hecho de que Piaget retuvo solo los significados “a través” y “entre”, sin tomar en cuenta el significado del prefijo *trans* que significa “más allá”. Desde esta visión, la transdisciplinariedad es solamente un nuevo, pero superior nivel de la interdisciplinariedad. (Nicolescu, 2006, p. 15)

Pérez *et al.* (2006) consideran: “constituye el nivel máximo que busca situar los vínculos en un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas” (p.15) y que termina por adoptar el proceder metódico de investigación de la ciencia occidental.

De acuerdo con Nicolescu, las restricciones del concepto piagetiano radican principalmente en su estructura de transferir teorías o vincular solo conocimientos disciplinares en un nuevo espacio global, como un sistema total que lleve a confundir la transdisciplinariedad en una hiperdisciplina o ciencia de la ciencia (2006, p. 15). En este sentido, la primera concepción transdisciplinaria de Piaget se convierte en un sistema cognitivo del propio conocimiento disciplinario y llega a ser un sistema cerrado que se aleja de otras fronteras epistemológicas diferentes de la propia ciencia.

Así, en 1985, el físico rumano Nicolescu propone la inclusión del significado “más allá de las disciplinas”, para resignificar la idea de un conocimiento diferente que atraviesa el propio campo de lo disciplinar, y que va más allá de sus propias fronteras al abrirse para conocer y enriquecerse de otros saberes tanto académicos como no científicos.

Por lo tanto, desde esta nueva vertiente, los estudios transdisciplinarios aspiran a un tipo de conocimiento más integral que sea capaz de reconocer y dialogar con la diversidad de saberes humanos.

Esta resignificación surge a partir del análisis etimológico del prefijo *trans* que significa ir más allá de. Nicolescu (2006) asevera: la transdisciplinariedad pretende estar entre, a través de e ir más allá de toda disciplina, pues el objetivo en esta nueva concepción es “la comprensión del mundo presente para el cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (p. 19). En este sentido, es necesario entender el mundo desde diferentes ópticas, este autor reconoce las propias limitantes del conocimiento disciplinario y cuestiona su hegemonía como única forma de conocer el mundo a través de un solo nivel de Realidad que es el científico.

Axiomas transdisciplinarios

Cabe señalar que uno de los aportes de la física cuántica, en la cual está fundamentada la metodología transdisciplinaria, radica principalmente en el descubrimiento de otro tipo de Realidad que va más allá de lo determinable, esto permite cuestionar los principios filosóficos de la lógica aristotélica: identidad (A es A), no contradicción (A no es no- A) y tercer excluido (no hay término medio entre A y no- A ; por lo tanto, a no puede ser no- A , no existe un término T). Nicolescu logra dar un sentido diferente a lógicas emergentes a través de las nuevas ciencias como la teoría cuántica; estas transferencias teóricas de conocimientos desde la física, permiten la construcción de la metodología transdisciplinaria fundamentada en tres pilares:

- 1) Niveles de Realidad. Corresponden al axioma ontológico y permiten comprender la construcción de los conocimientos diversos como emergencia de la relación humana con la naturaleza. En consonancia con lo anterior, existen diferentes tipos de percepción y de captar el mundo, dichas manifestaciones se encuentran en las distintas culturas a través de su lenguaje simbólico.
- 2) Tercero incluido. Se trata del axioma lógico, postulado como antítesis del principio de identidad de la lógica aristotélica. La mirada del tercer incluido amplía las nociones de “verdad y falsedad” de manera que las reglas de implicación lógica conciernen no dos términos (A y no- A), sino tres (A , no- A y T), además de coexistir en el mismo momento del tiempo. Este axioma permite, por lo tanto, la integración de otras lógicas, no son términos de exclusión, sino de complementación. De esta manera, la lógica del tercer incluido distingue las partes opuestas, pero no las separa pues comprende que ambas son necesarias para conformar la unidad y la totalidad del objeto.
- 3) La complejidad. Es el axioma epistemológico que permite el ensamblaje de los niveles de Realidad como sistemas interconectados (Nicolescu, 2006, pp. 22-23).

Los anteriores permiten observar los objetos de estudio desde nuevas perspectivas dimensionales, ya que la Realidad no se reduce a una sola forma de comprenderla. En este sentido, los niveles de Realidad tienen que ver con las diferentes lógicas culturales y formas de habitar el mundo, pues el conocimiento emerge de la relación entre la naturaleza (objeto), el individuo (sujeto) y la manera de interpretar la Realidad, con las que se crean símbolos y lenguajes.

De esta manera, los conceptos clave dentro de la transdisciplinariedad se encuentran en la comprensión de los Niveles de Realidad y el tercer incluido. Pero, ¿qué son los niveles de Realidad?

Nicolescu los define como todo aquello que se resiste a nuestra experiencia humana, a nuestras representaciones, descripciones, imágenes o formulaciones matemáticas; es decir, son aquellos conceptos fundamentalmente diferentes a nuestra propia lógica, todo aquello que se desconoce y está más allá de nuestro entendimiento y que se caracteriza por su incompletud. Existen, de esta manera, muchos niveles de Realidad, como el espiritual, por ejemplo, que da cuenta de fenómenos diferentes que trascienden la materia y que sus lógicas están en otro nivel de entendimiento: “La existencia de los niveles de Realidad han sido afirmados por diversas tradiciones y civilizaciones, pero esta formación estaba fundada sobre dogmas religiosos o sobre la explotación del universo interior” (Nicolescu, 1996, p.23).

La importancia de los niveles de Realidad está en el aporte paradigmático que permite comprender una Realidad polivalente para considerar formas diversas de existencia en donde el conocimiento emerge como un símbolo cultural que se expresa a través de la ciencia, pero también de la espiritualidad, la religión, el mito o el arte. Todas estas formas aportan un conocimiento y son igual de válidas porque son producto de la fuente creadora del espíritu humano. Desde esta perspectiva, no hay un conocimiento que sea superior al otro, por lo tanto, se pueden mirar desde un visión complementaria para enriquecer el saber humano.

Por otro lado, la transdisciplinariedad, a través de la lógica del tercer incluido, pone en complementariedad los elementos olvidados –otras Realidades– por la ciencia tradicional como la cultura y su diversidad, la naturaleza, la subjetividad, los sentimientos, la religión, los mitos y la espiritualidad –elementos ocultos que no se visibilizan dentro del conocimiento disciplinar y que permitirían resignificar el conocimiento humano dotándolo de subjetividad, pues se crea conocimiento porque el ser humano tiene la capacidad de sentir gracias a la interacción con su entorno.

La transdisciplinariedad posibilita la construcción de un transconocimiento como una forma de crear un saber diferente, enriquecido desde diferentes lógicas, que más allá de excluirse, puedan integrarse y autoorganizarse para conformar el *corpus* de un saber diferente tejido desde múltiples miradas.

Esas diversas perspectivas involucran e impactan a la educación, particularmente la universitaria; así, por ejemplo, en otras investigaciones recientes sobre el tema se considera a la acción educativa terciaria, dinámica y con nexos estrechos con la realidad y todos quienes participan en la construcción de la sociedad humana. Por tanto, resulta fundamental la formación en la transdisciplinariedad de los estudiantes del nivel superior o universitario, para su desarrollo profesional e integración laboral (Salgado Escobar y Aguilar, 2021, p. 23). Como cuerpo teórico y metodológico, la transdisciplina gana espacios en las instituciones de educación superior, en la docencia, la investigación y la formación profesional.

Sobre esta misma línea se ha argumentado:

La transdisciplinariedad implica la incorporación de los saberes subestimados por los currículos escolares. Es la inclusión de las identidades, del investigador y de lo investigado. Visto de esta manera, la aplicación de ella en la educación es completamente individual; tiene como eje medular el reconocimiento de la naturaleza profunda, es decir de uno mismo. (Mulume y Sorzano 2021, p. 3)

En tal contexto, como lo precisan Mulume y Sorzano, la transdisciplina es una forma integral, institucional y puede ser, incluso, empresarial, en el abordaje de la realidad; convirtiéndose en una energía creadora como propuesta de una inédita pedagogía, donde las convivencias humanas se relacionan con sus experiencias.

Discusión

El método científico como paradigma ha construido un *ethos* epistémico-cultural que ha instalado una manera de ver, comprender y explicar el mundo como naturaleza, el hombre incluido; a grado tal que se edifica como el dogma del conocimiento cuantitativo y experimental, “verdadero”; al margen de ella nada vale la pena. Sin embargo, otras lecturas e interpretaciones son posibles al trascender el reduccionismo de las parcelas cognitivas de las disciplinas científicas, como cuerpos teóricos que configuran una epistemología y una metodología novedosa: la transdisciplinariedad, implica cognitiva y pragmáticamente una “transformación” –etimológicamente más allá de la forma– que puede ser en el terreno de los conocimientos científicos, pero también en “la realización del ‘Hombre Universal’, [que] no es otra cosa que la *Liberación (Moksha en sánscrito)*” –espiritual– (Guénon, 2001, p. 209). Pero el ámbito de las espiritualidades no es objeto de estudio de la ciencia moderna, no así para la transdisciplina que sí las considera como tercero oculto, junto a las culturas y religiones.

Ante la realidad física-material predominante se refleja una transrealidad; de ahí se alude a niveles de Realidad que involucra lo planetario y lo cósmico, en circunstancias precisas de sujetos transdisciplinarios, como el individual e histórico-social, donde tiene lugar un desarrollo natural y artificial; ello lleva a pensar en el ciber espacio-tiempo como una praxis ordinaria, que pone en contexto los aportes de la física cuántica y la relación micro-macrocosmos, dicho de otra manera: destaca la conexión de la singularidad del ser humano con el todo, como planeta, cosmos.

De esta manera, la transdisciplinariedad comprende la necesidad de evolución dentro del conocimiento en el que se entrelaza el objeto de estudio con el sujeto, se encuentra la acción lógica del tercero incluido, así como la comprensión de los niveles de Realidad y la posibilidad su interconexión mediante un pensamiento complejo que los articule. Representa una oportunidad de volver a humanizar el conocimiento ya que permite repensar en los elementos olvidados de la ciencia tradicional como el sentir, las emociones, el arte, la espiritualidad entre otros, además de visibilizar la otredad en todo aquello que nos rodea como la Naturaleza y la diversidad cultural de donde emergen otros conocimientos.

Por lo anterior, se entiende que el saber humano es incompleto; esta idea aporta una nueva actitud ética transcultural y de transconocimientos que permite pensar en saberes compartidos entre grupos humanos portadores de lógicas diferentes que se encuentran para enriquecer sus saberes y mejorar la existencia de la comunidad viviente.

En esta vertiente, la transdisciplina transforma la mirada sobre la persona, la cultura y el mundo; llama a la reflexión tolerante sobre la diversidad del pensamiento pasado, presente y por venir. En tal contexto el paradigma de la complejidad halla su fundamento en una realidad multidimensional

que vincula diversidad de conocimientos: “la transdisciplinariedad abre el paso a un nuevo acercamiento científico, cultural, educativo y espiritual: el transhumanismo” (Mulume y Sorzano 2021, p. 6). Como episteme y metodología irrumpe en los campus universitarios como una alternativa a la especialización excesiva predominante. La universidad, como instancia reconocida en la adquisición de conocimientos científicos disciplinares, puede asumir como eje primordial una docencia e investigación con base en la premisa del conocer y pensar complejo ya que posibilita transferir experiencias y saberes entre disciplinas y más allá de ellas.

La transdisciplinariedad tiene un sentido trascendental en la gestación de nuevos campos del conocimiento dentro de la educación universitaria, pues permite rebasar las fronteras del claustro académico para integrar saberes alternos y repensar los problemas complejos que enfrenta el mundo a partir de la confluencia de múltiples actores participativos (ciencia, saberes endógenos, alumnos, ciudadanía, instituciones educativas, etc.), aporta respuestas en torno al aprendizaje y la transformación de paradigmas para enseñar y aprender hacer una ciencia con conciencia humanística. El mundo actual necesita ser comprendido desde sus múltiples necesidades para formar una ciudadanía sentipensante, capaz de desarrollar un sentido crítico para construir un saber alternativo, tejido desde las diversas iniciativas, la cooperación y el sentido ético de responsabilidad.

Actualmente, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, se llevó a cabo el curso de “Introducción a la Metodología Transdisciplinaria”. La convocatoria estuvo abierta a la comunidad universitaria y no académica. En él se expuso la necesidad de abordar los objetos de estudio desde una diferente perspectiva más integradora, se retomaron los elementos olvidados de la ciencia moderna tradicional (sujeto, la naturaleza, la otredad, el sentir, entre otros). Esta experiencia acercó, tanto a docentes y discentes, a una nueva experiencia de conocimiento que permitió debatir la importancia y difusión de la transdisciplinariedad para desarrollar un pensamiento crítico, integrador y humanista. De igual manera, el curso trascendió fronteras territoriales al integrarse alumnos de otros estados (Puebla, Zacatecas, Guadalajara) y países (Chile y Perú). Esto logró el enriquecimiento comunitario a través de la participación y el diálogo, para nutrirse de diversas investigaciones que pretenden romper con los paradigmas epistémicos de la ciencia tradicional.

Este curso representa un parteaguas en la difusión de una educación universitaria transdisciplinaria que comienza a gestar una conciencia profunda en el modo de ver e interpretar el mundo desde nuevas perspectivas complejas e integradoras. Una experiencia que evidencia la necesidad de construir espacios alternos para formar y transformar los modos de investigación y enseñanza en las universidades.

Conclusiones

El método científico como paradigma procedimental en la generación del conocimiento continuará predominando en tanto que se ha institucionalizado y cuenta con el respaldo económico político desde el punto de vista instrumental y utilitario. Empero, otros caminos han surgido desde la premisa de la aceptación y reconocimiento de otras realidades, más allá de lo material y objetivo, en tanto que visible; tal es la propuesta metodológica de la transdisciplinariedad, que reivindica

saberes procedentes del mito, la religión y las tradiciones diversas; se reconoce la limitación de los conocimientos disciplinarios, por reduccionistas, y la posibilidad de su integración para una mejor comprensión de las realidades cósmicas, espirituales y planetarias.

La transdisciplina se asume para la creación de saberes alternos que permiten una sustentabilidad en la vida en todas sus dimensiones. Las universidades están cada vez más interesadas en estas propuestas, ya que permiten trabajar y crear conocimientos alternos desde una visión más integral para dar soluciones a los problemas que nos aquejan hoy en día, tal es el caso del aumento de la violencia, la contaminación, la destrucción del entorno natural, las guerras, entre otros.

La perspectiva de la transdisciplinariedad posibilita transformar la realidad cultural pues despierta la conciencia espiritual humana para enfrentar los problemas. Los cambios paradigmáticos son necesarios ya que existe una necesidad de descubrir la otredad en todo aquello que nos rodea para crear una cultura de cuidado, respeto y paz. También se necesita un transhumanismo basado en la escucha de otras voces para construir transconocimientos tejidos desde múltiples saberes a través del respeto, la tolerancia y la solidaridad; además se requiere un espacio propicio para actuar y pensar en el marco de la transdisciplina, como alternativa metodológica y teórica, a los paradigmas epistémicos predominantes. La Universidad es una posibilidad para lo anterior; dado que ahí convergen saberes de diversas disciplinas científicas que propician un diálogo entre y más allá de ellas.

Referencias

- Artigas, M. (2011). *Ciencia, razón y fe. Iniciación filosófica*. EUNSA.
- Bohm, D. (1992). *La totalidad y el orden implicado*. Kairós.
- Bunge, M. (2004). *La ciencia, su método y su filosofía*. Nueva Imagen.
- Chalmers, A. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI.
- De Hernández, C. (1979). Epistemología de Piaget. *Revista de Filosofía de la universidad de Costa Rica*, (46), pp. 147 - 160. <https://philpapers.org/rec/DEHLED>
- Emerson R.W. (1988). *El espíritu de la naturaleza*. Errepar.
- Guénon, R. (2001). *La crisis del mundo moderno*. Paidós.
- Guzmán, R. (2012). Apología y crítica de la ciencia en Edgar Morin: una búsqueda antropológica, *Desacatos*. (40), pp. 143-156. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n40/n40a10.pdf>
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Prometeo.

- Martínez, M. (2006). Investigación cualitativa (síntesis conceptual), *Revista de Investigación en Psicología*. 9(1), pp. 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Maldonado, C., Gómez, N. (2010). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Un estado del arte*, Universidad del Rosario. https://doi.org/10.48713/10336_3301
- Mulume, E., Sorzano, D. (2021). La transdisciplinariedad en la educación universitaria; *Revista Conjeturas Sociológicas*, (26), pp. 1-22. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2074>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real.
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente, futuro (1ª Parte), *Revista Visión Docente con-ciencia*. (31), pp. 15-31. <https://www.tercercongresomundialtransdisciplinariedad.mx/en/wp-content/uploads/2019/08/Transdisciplinariedad-PASADO-PRESENTE-FUTURO-.pdf>
- Panikkar, R. (2020). *La puerta estrecha del conocimiento. Sentidos, razón y fe*, Herder.
- Pérez, M., Astorga, J., Bustamante, P., y Castillos, S. (2000). Interdisciplinariedad, discursos sociales y enseñanza media. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. (15), pp. 323-340. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042000000200029&lng=es&tlng=es
- Reale, G., Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico II: Del Humanismo a Kant*, Herder.
- Rodríguez, T. (3 de mayo del 2023). La “H” muda de Conahcyt. LA JORNADA. <https://www.jornada.com.mx/2023/05/03/opinion/015a2pol>
- Saint-Sernin, B. (2009). La racionalidad científica a principios del Siglo XXI. En *Filosofía y ciencias de la vida*, FCE.
- Salgado-Escobar, G. y Aguilar F. (2021). Hacia la transformación de los estudiantes: un proceso transdisciplinario para la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (Ride)*. 12(23), pp. 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1057>
- Wilbert, K. (1994). *Los tres ojos del conocimiento*, Kairós.

INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA COMUNIDAD. RSU Y EL DIÁLOGO TRANSDISCIPLINARIO

UNIVERSITY RESEARCH FOR THE COMMUNITY. USR AND TRANSDISCIPLINARY DIALOGUE

Hilda Carmen Vargas-Cancino

Dra. en Humanidades. Ética social

Instituto de Estudios sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado de México

Contacto: hcvargasc@uaemex.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5012-9537>



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia

Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial

(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Recepción: 23/06/2023

Aceptación: 11/07/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/4114TWLA>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 20 (2023)

Resumen

El presente documento es un llamado a la recuperación de la función social de la universidad, encaminada hacia el trabajo de atención a las necesidades comunitarias. El propósito de este es identificar la relevancia y los sustentos de una investigación transdisciplinaria transformadora de realidades comunitarias desde la responsabilidad social universitaria. Se parte del modelo de Vallaeys llamado URSULA (por sus siglas que corresponden a la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina), para que a futuro pueda servir de propuesta en las instituciones de educación superior para fortalecer sus vínculos con la comunidad, cuya reciprocidad de beneficios sea evidente, con la operatividad de los diálogos transdisciplinarios. Se plantea una secuencia para la programación de diálogos transdisciplinarios, más de corte enunciativo que limitativo, dado el contexto y momento con el que es afín cada diálogo, y que es un punto importante a resaltar, en virtud de que cada uno tiene su reto, su particularidad y su historicidad, por lo que requerirá actividades o metodologías diferentes. Se afirma también que no existe un diálogo de saberes que repita la secuencia y los contenidos, todos son diferentes. Lo que sí es patente, es que cada uno de ellos refleja la experiencia precedente, y muestra a quien coordina, mayor madurez en su manejo y mayor reconocimiento de la riqueza de las diferentes aportaciones. Se destaca también, en ese sentido de pluralidad de los diálogos, la importancia de incluir niñas, niños y adolescentes, cuya riqueza de aportaciones son igualmente valiosas y co-gestivas.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria, diálogos transdisciplinarios, educación y necesidad, necesidades sociales.

Abstract

This document is a call to recover the social function of the university, directed towards the work of attention to community needs. The purpose of this is to identify the relevance and support of transdisciplinary research that transforms community realities from university social responsibility. It starts from the Vallaey's model called URSULA (by its acronym that corresponds to the Union of University Social Responsibility of Latin America), so that in the future it can serve as a proposal in higher education institutions to strengthen their links with the community, whose reciprocity of benefits is evident, with the operation of transdisciplinary dialogues. A sequence is proposed for the programming of transdisciplinary dialogues, more illustrative than limiting, given the context and moment with which each dialogue is related, and which is an important point to highlight, by virtue of the fact that each one has its challenge, its particularity and its historicity, so it will require different activities or methodologies. It is also stated that there is no dialogue of knowledge that repeats the sequence and the contents, they are all different. What is clear is that each one of them reflects previous experience, and shows the person coordinating greater maturity in their management and greater recognition of the richness of the different contributions. Also highlighted, in this sense of plurality of dialogues, is the importance of including girls, boys and adolescents, whose wealth of contributions are equally valuable and co-managing.

Keywords: university social responsibility, transdisciplinary dialogues, education and community, social needs.

Introducción

Las personas, instituciones o colectivos, para sostenerse a la altura de las necesidades del contexto presente, estratégicamente tienen que estar pensando en el futuro próximo, con plena conciencia de cómo, probablemente, su impronta impactará ese futuro desde el camino ya recorrido, y de aquello que elijan hacer en el momento presente.

Nada se hace en solitario, no solo se necesita hacer equipo con pares, llámense personas o instituciones, también es importante hacer vínculos con las comunidades, más aún cuando se trata de las universidades, porque es en ellas donde se viven las necesidades más acuciantes de la sociedad, asimismo, es imprescindible empatar los propios comportamientos con la naturaleza, integrada por una amplia gama de biodiversidad, por lo que los enfoques antropocéntricos deben superarse. Es sentido común y sentido profundo, visto más allá de la aparente comodidad de una sociedad consumista; representa una posibilidad de sobrevivencia y una necesidad de cumplir con la razón de ser de una universidad.

En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México, parte de su Misión y Visión están enfocadas a ser una institución reconocida por su compromiso con su comunidad y la sociedad, desde estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje e investigación de vanguardia, que en conjunto contribuyan a mejores formas de existencia y convivencia humana (UAEM, 2021) desde el respeto, la libertad y la justicia, con y a través de un equipo humano talentoso, ético solidario, reflexivo, constructor de paz, de comunidades sostenibles y del bien común. Como

menciona Duarte (2022), la universidad requiere hacer un esfuerzo radical en varios sentidos: “de adaptación, de eficiencia, de congruencia, de racionalidad crítica y de voluntad transformadora para con la sociedad de la que forma parte” (p. 120), por lo que, agrega, es necesario percibir a la comunidad como una dimensión de la propia institución.

Una alternativa que permita construcciones colegiadas con la comunidad desde la universidad, es la propuesta sobre Responsabilización Social Universitaria (RSU) de Vallaey (2017; 2019; Vallaey y Álvarez, 2022), la cual se complementa con la metodología de la transdisciplinariedad como enfoque académico (Nicolescu, 1996; 2013a, 2013b) y desde la postura colaborativa y co-constructiva transdisciplinaria, que integra conocimientos, saberes, sentires, prácticas y poderes (Merçon *et al.*, 2018), donde puedan fluir los intercambios entre comunidad, academia y asociaciones civiles, capaces de transformar realidades, en un entorno ético-político y ecológico. Por lo que, el propósito del presente artículo es identificar la relevancia y los sustentos de una investigación transdisciplinaria transformadora de realidades comunitarias desde la RSU, que a futuro puedan servir de modelos en las instituciones de educación superior para fortalecer sus vínculos con la comunidad, cuya reciprocidad de beneficios sea evidente, a partir de la operatividad de los diálogos transdisciplinarios. Así mismo, se integra una propuesta secuencial para la programación de un diálogo.

Investigación universitaria transdisciplinaria a partir de la RSU

¿Qué implica la RSU? Implica que la misma universidad identifique los propios impactos que “ocasiona en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente” (IOS, en Vallaey, 2019, p. 17), que le permita favorecer a la sostenibilidad, la salud y el bienestar social.

La universidad está enfrentando las mismas crisis que la sociedad y que el planeta global, solo que posiblemente no se da cuenta que necesita girar los engranes en otro sentido, en aquel que permita: primero, ver la urgencia de una transformación en su forma de gestionar el conocimiento y de cómo lo valida en la práctica, más específicamente, de asegurar su pertinencia en la comunidad. Para hacerlo tiene que salir del sesgo endógeno del conocimiento y generar otras miradas que involucran al equipo directivo, docente y de investigación, así como a la comunidad estudiantil, donde:

los estudiantes, desde las diferentes áreas del conocimiento, sean capaces de percibir a la comunidad como una dimensión de la universidad, por medio de la integración de la transversalidad de competencias afines, concluyendo lo importante de la triada transdisciplinaria, investigación y RSU, por el impacto que tiene en la sociedad. (Duarte, 2022, p. 121)

La apremiante necesidad de atender la crisis ecológica (por lo tanto, energética y de contaminación global), obliga a las universidades a proponer cambios desde casa y a involucrar a otros actores fuera de ellas, a grupos que han mostrado mayor coherencia en sus actos y han sostenido a los territorios más ecológicos en el planeta: se trata de las comunidades indígenas. Esto significa trascender la soberbia intelectual y generar prácticas de intercambios recíprocos con ellas. De acuerdo con Vallaey (2019) y Beltrán *et al.*, (2014), la RSU pide cambios sistémicos que encaren de

manera coherente la injusticia, la pobreza y, desde luego, la insostenibilidad de la que se es parte. Una aportación valiosa de Vallaey, es precisamente el reconocimiento de la participación de una metodología transdisciplinaria dentro de las aulas, el currículo y la investigación, que voltee la mirada hacia la comunidad y reconozca en ella, no solo sus necesidades, sino también sus saberes y talentos en la co-gestión de soluciones (Montes *et al.*, 2019; Vargas, 2011), lo que favorece a que la universidad haga propuestas, solo después de haber internalizado las necesidades, recursos y sugerencias de la colectividad, y las reconozca como una construcción simétrica, no desde la piratería epistémica.

Por lo anterior, el cambio desde adentro en las IES (Instituciones de Educación Superior) es vital, y reflejará su madurez en la escucha y atención de la crítica interna, porque de lo contrario, “las culturas tóxicas presentes en la misma IES, y que socavan a diario toda veleidad de cambio (conflictos de poder, resentimientos acumulados, soberbias de todo tipo, malos hábitos ambientales, falta de compromiso y solidaridad entre colegas, etc.)” (Vallaey, 2019, p. 27), no permitirán el avance, el cual será posible también a través de la incorporación de la comunidad dentro de la investigación, en virtud de que atender sus necesidades, es parte de la razón de ser de la universidad. Por tal motivo, los ejes rectores de la RSU son las prioridades sociales y ambientales, patentes en la Agenda 2030 con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) (Naciones Unidas, 2020), los cuales quedan implícitos en la propuesta integral de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina (URSULA), la cual, entre muchas aportaciones valorales y metodológicas, busca encaminar a la universidad como saludable, sostenible y solidaria. Saludable en lo físico, mental, emocional, social-relacional y espiritual; lo cual se puede identificar a través de indagar:

¿Qué se come en el campus? ¿Cómo se relacionan las personas? ¿Qué trato reciben? ¿Qué aire respiran? ¿Qué ruidos soportan? ¿A qué emanaciones y ondas están sometidas? ¿Qué productos se utilizan para la higiene y la limpieza? ¿Qué momentos de celebración, silencio, diversión, ejercicio, arte se les ofrece? ¿Qué capacitaciones de salud preventiva e integral reciben?, etc. (Vallaey, 2019, p. 54)

Sostenible, porque tiene de base una ética de cuidado planetario, en la que se requiere aprender de las comunidades indígenas que sobreviven, aun en un caos de etnocidios por el robo de sus bienes comunes. Sin embargo, como lo reconocen Vallaey y Álvarez (2022), se ha avanzado en el sentido de que ya exista un “ranking internacional universitario basado en los impactos positivos de las universidades en el cumplimiento con los ODS de las Naciones Unidas, el Impact Ranking del Times Higher Education (2021)” (p. 126). Lo que coloca la lupa en los impactos sociales y ambientales de las universidades, que todavía no logran permear en las prioridades de sus agendas. En relación con la solidaridad, esta muestra un abanico mayor porque abarca a todos los procesos, derechos humanos, prácticas internas y externas (como el trato justo a proveedores) y a la comunidad; este rubro incluye a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, con la respectiva inclusión, respeto y reconocimiento de otros saberes, esto apuntala a la defensa de las metodologías transdisciplinarias.

La propuesta de URSULA divide a la RSU en cuatro ejes, cada uno cuenta con tres metas, por lo que en total son 12, de esas cinco están vinculadas con la transdisciplinariedad, ahí se rebasa el

logos de la ciencia, incorporan otros saberes y formas de generar conocimiento, con actores externos, que viven las necesidades desde la comunidad. En el eje II, Formación, se contempla la meta 4 “Aprendizaje servicio”, que fomenta la incorporación de proyectos sociales en todas las carreras, así como convenios con las comunidades, empresas y asociaciones civiles; y la meta 6, con referencia a la participación de personas externas a la universidad en la elaboración de las mallas curriculares, a través de reuniones y foros abiertos periódicos.

Dentro del eje III, “Cognición”, se encuentran los objetivos restantes; meta 7: Inter y transdisciplinariedad, donde se generan condiciones para la capacitación docente en los temas de la meta, así como la creación de espacios de diálogo “entre investigadores y decisores políticos” (Vallaey, 2019, p. 119); la meta 8 comprende la investigación en y con la comunidad: “Las investigaciones llevadas en una determinada comunidad involucran a esta desde el diseño y la ejecución de las acciones, en forma transdisciplinaria” (Vallaey, 2019, p. 120).

Finalmente, la meta 9 aborda la producción y difusión de conocimientos útiles, donde el equipo con actores externos pueda identificar las prioridades locales de investigación que representan las necesidades cruciales del territorio o la comunidad.

Por otro lado, es importante hacer algunas precisiones en torno a la investigación transdisciplinaria en general y posteriormente a esta, desde una visión co-gestiva, inclusiva y decolonizante.

Estrategias para una investigación co-gestiva, con reconocimiento simétrico de saberes

Sin bien, cada vez es posible encontrar más publicaciones sobre trabajos académicos transdisciplinarios, también es cierto que hace falta una constante y sólida formación en esta metodología, además del reconocimiento de las autoridades universitarias, manifestado en un presupuesto asignado para este tipo de proyectos. Por otro lado, Nicolescu afirma: “Hoy día, la perspectiva transdisciplinaria es resdescubierta, develada, utilizada, a una velocidad fulminante” (1996, p. 11); sin embargo, también se afirma que la educación y formación en investigación transdisciplinaria debe reforzarse, especialmente en las futuras y los futuros investigadores, en virtud de que los académicos actuales, en su mayoría, y de acuerdo con Gehlert (2013), solo siguen métodos muy específicos apegados a su campo de estudio: “Si bien existen programas de capacitación transdisciplinarios dispersos, operan casi exclusivamente dentro de las escuelas profesionales y aún deben integrarse sistemáticamente en los planes de estudios educativos formales, ya sea a nivel de pregrado o posgrado”¹ (p. 8).

Existen aspectos manejados en la Carta de la Transdisciplinariedad (Anes *et al.*, 1994), que son básicos para la formación de investigadores, en donde el reduccionismo queda fuera; implica el reconocimiento de diferentes niveles de Realidad, cuya existencia de los mismos suceden de manera simultánea, se tenga o no conciencia de ellos; asimismo, Nicolescu contempla: “La *discontinuidad*

¹ Traducción personal, texto original: “Although scattered transdisciplinary training programs exist, they operate almost exclusively within professional schools, and have yet to be systematically integrated into formal educational curricula at either the undergraduate or graduate levels”.

que se ha manifestado en el mundo cuántico se manifiesta también en la estructura de los niveles de Realidad. Esto no impide la coexistencia de los dos mundos. La prueba: nuestra propia existencia. Nuestros cuerpos tienen a la vez una estructura macrofísica y una estructura cuántica” (1996, p. 18), ahí cada Realidad se rige por lógicas diferentes.

La asimilación de lo que representan los niveles de Realidad es un aspecto que poco se ha retomado de la propuesta transdisciplinaria de Nicolescu, ya que desde la propia experiencia, estos niveles se tornan confusos, y el autor los aborda solo desde un enfoque teórico, no está aterrizado en casos prácticos, por ello Merçon (2022, s/n) enfatiza que una de las fragilidades y riesgos de la propuesta transdisciplinaria de Nicolescu, es el uso de un lenguaje “abstracto y poco accesible, [con] dificultades para la operativización [así como] Baja incidencia en procesos amplios de transformación social”.

No obstante, hay otros elementos muy importantes a ser considerados, como la defensa del diálogo y reconciliación entre la ciencia y las diferentes manifestaciones del arte y la experiencia del yo interior (Anes *et al.*, 1994, artículos 5 y 13); del mismo modo, el reconocimiento de la dignidad del ser humano tanto cósmica como planetaria (artículo 8), lo cual deja ver una postura antropocéntrica que se distancia de la propuesta de Merçon, desde una metodología de investigación acción participativa (IAP), no antropocéntrica y sí comunitaria.

Merçon considera dos propuestas de la transdisciplinaria, la primera (TD1) es solo un enfoque teórico en el que sus exponentes son Piaget, Morin y Nicolescu, mientras que existe otra propuesta de corte metodológico (TD2), cuyos representantes son “Gibbons *et al.* (1994) Klein *et al.* (2001) Hadorn *et al.* (2008) Lang *et al.* (2012)” (Marcon, 2022, s/n). Las fortalezas de la TD1, en consonancia con Marcon, son la existencia de un marco teórico fundacional, una crítica a la educación y un pensamiento no dicotómico, en tanto que las ventajas de la TD2, es el creciente número de publicaciones, así como su incidencia en las políticas públicas.

Ambas posturas, requieren colocar énfasis en la educación, no solo de los académicos como afirma Gehlert (2013), también es necesario en la población estudiantil. Pérez y Alfonso (2008) comentan: “dándole a la formación un sentido de libertad para aprender e interpretar. Se trata de superar el concepto de educación y de escuela que ha estado vinculado a lo preestablecido y a la reproducción de estados culturales” (p. 457). Donde la prioridad sea el proyecto académico desde lo comunitario y desde la transdisciplinaria, viendo a la escuela como un espacio social “cuyo propósito es contextualizar a los estudiantes con su medio y desplegar la idea de búsquedas transformativas del mismo [...] De allí se despliegan los conocimientos fronterizos como líneas de fuga que abren otras perspectivas para pensar la realidad” (pp. 457- 458).

Por lo anterior, la herramienta que puede facilitar la investigación transdisciplinaria es el diálogo co-gestivo de saberes, este enlazado con la IAP (investigación acción participativa), desde la representación de “Fals Borda (1970) Oscar Jara (1994) Villasante (2006) Torres Carrillo (2009) [...] el ‘diálogo de saberes’ [...] y el ‘diálogo de vivires’ [...] se vuelven procesos primordiales para la escucha mutua y la co-construcción de conocimientos, acciones y poderes” (Merçon, 2022, s/p), en simetrías de poder que reconocen a la comunidad desde una ética política, social y académica. Lo

cual, desde luego, requiere tiempo de formación para lograr vivenciar las tres actitudes transdisciplinarias requeridas para un maduro, armónico y productivo diálogo de saberes, sentires y vivires:

Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras. (Anes *et al.*, 1994, artículo 14)

El entrenamiento de esas tres actitudes podría llevar un semestre exclusivo, y aun así se requerirían sesiones continuas de reforzamiento, dado que la apertura se encuentra estrechamente relacionada con la humildad, la cual permite la receptividad a las aportaciones de las y los otros, “la humildad no solamente como categoría moral, sino como una fundamental estrategia pedagógica” (Rosa, 2019a, p. 940).

También es posible visibilizar cómo estas metodologías transdisciplinarias y la IAP, que colocan a las necesidades comunitarias en un plano de prioridad, entran en contradicción con los modelos actuales de investigación, fomentados por la exigencia productivista de publicar en revistas indexadas. Al respecto, Vallaey (2019) expresa: la investigación parece no tener prioridad a las necesidades comunitarias, más bien asemeja:

una meta aislada y autónoma dentro de la IES, se rige por el afán de publicar más que por el afán de servir a la sociedad y se deja seducir por las sirenas de las revistas indexadas y las agencias de acreditación nacionales e internacionales. (p. 70)

A esto el autor lo llama irresponsabilidad social de la investigación, dado que el sesgo de importancia está en el volumen de publicaciones indexadas, pero en ellas el factor de impacto no se vincula a la aportación ambiental o social de la publicación.

Los aspectos anteriores requieren transformaciones desde la RSU que, a su vez, favorezcan a los diálogos transdisciplinarios y al reconocimiento de las publicaciones (las que se generan como aportaciones a la solución de problemas). También se tiene claro que existen publicaciones cuya seriedad no está en duda, generalmente son esfuerzos muy profesionales en los cuales no existe cobro de por medio, ni para los y las autoras, ni para quienes las consultan, son ejemplos solidarios de ética de la investigación, que fomentan una justicia plural epistémica (Vargas, 2023).

Una mirada a los diálogos transdisciplinarios co-gestivos

Los diálogos forman parte de lo que Aponte (2019) concibe como sociedades del conocimiento, representan un desafío a cumplir desde la RSU:

la universidad, como organización protagónica, tendrá que ampliar la participación, una cultura anticipatoria para poder crear y manejar los cambios en la cobertura de formación, investigación y servicio para un desarrollo político democrático, económico, social, cultural y ambiental sustentable de la sociedad con equidad y justicia social. (p. 167)

Sin embargo, los diálogos transdisciplinarios se podrán gestionar una vez que la población académica y de investigación, dentro de las universidades, haya aceptado que no solo es posible aprender de otros, sino que es menester contar con la humildad de incorporar la mirada, sabiduría, perspectiva y sentir de otros grupos no académicos, que promuevan, como Aponte menciona, el logro de una sociedad sostenible, equitativa y justa. Los diálogos de saberes, de acuerdo con Pérez *et al.* (2009), deben facilitar tal dinámica del conocimiento, que permita identificar e interactuar con varias posturas y perspectivas, así como “modos de abordar lo real” (p. 427).

La incorporación de los diálogos transdisciplinarios como herramienta didáctica y de investigación, dentro de las universidades, requiere trabajar con un perfil docente: crítico; consciente de la problemática social imperante; con un activismo académico (Rosa, 2019a; Rosa 2019b; Vargas, 2022), que lo involucra en la co-gestión de alternativas para la solución de tal problemática; “Se trata de ubicar al docente como investigador que revaloriza la necesidad de asumir el contexto aula comunidad como centro de estudio y reflexión de saberes”. Pérez *et al.* (2009, p. 428).

Los diálogos también son una oportunidad para capitalizar los talentos, sabiduría, habilidades, culturas y perfiles activos en las comunidades, que posiblemente nunca podrían aflorar si las universidades se limitan a trabajar con sus pares, “El pilar central de los diálogos de saberes es el reconocimiento de la simetría entre los actores, sin jerarquías [...] Poner esto en práctica es sumamente difícil, pues implica abandonar las posiciones de poder de los interlocutores” (OPS, 2022, p.4).

Los diálogos son co-gestivos en la medida que aportan un aprendizaje de doble sentido, “constituyen una forma alternativa del modelo educativo tradicional basado en la relación entre quien imparte capacitación y quien la recibe, en cuyo caso el primero tiene la verdad y el segundo es un receptor” (OPS, 2022, p. 5). Por lo que, todo lo que se construye a través de ellos, de la escucha mutua, de la reflexión, y desde luego, de la trascendencia de los posibles conflictos generados, permiten la co-gestión carente de etiquetas protagónicas. Este punto es especialmente importante porque, desde la experiencia de quien escribe, es motivo de justicia, de orgullo y de agradecimiento, el que dentro de los productos de investigación universitarios (las publicaciones), trabajados desde los diálogos de saberes, se deben colocar los nombres de todas y todos los que participaron –si así lo permiten los y las integrantes– quienes precisamente hacen posible esa co-gestión, incluso que sus ideas aparezcan tal cual fueron expresadas, de lo contrario, la universidad estaría fomentado la piratería epistémica.

Metodología general para diálogos transdisciplinarios

Los principales elementos a tener en cuenta para la programación de diálogos de saberes en los trabajos de investigación con y para la comunidad (a manera de ejemplos básicos y en virtud de que cada diálogo tiene su particularidad), son:

a) El equipo investigador requiere haber participado en capacitaciones previas sobre la metodología transdisciplinaria, sus fundamentos y las tres actitudes básicas (rigor, apertura y tolerancia), así como en las metodologías de investigación acción participativa.

b) Tener identificada una problemática real, en un contexto específico cercano, que facilite la creación de diálogos plurales dentro de la localidad o comunidad.

c) Contar con una lista de personas clave (que vivan y conozcan la problemática) con perfiles plurales, y cuidar la equidad representativa de género.

d) Identificar los espacios físicos ideales para los diálogos (no es posible pensar en un solo diálogo, generalmente son procesos de maduración de ideas y sentires que requieren varios momentos, con sus respectivas pausas). Dichos espacios deben idealmente ser en entornos naturales, cómodos y con privacidad, además de que sea fácil su acceso a todos y todas las integrantes (Vargas, 2016a).

e) Tener previas entrevistas o acercamientos con las y los integrantes, que permitan perfilar el programa de trabajo del diálogo en puerta. El programa debe incluirlos de manera transparente, con sus roles especiales que les dan esa pluralidad (alguien puede representar la visión femenina, el sentir de la niñez,² la población de más edad, quien represente los saberes de salud, o de la política de gobernanza, de la colectividad, los guardianes de la sabiduría, etc.). Se debe incluir una actividad de apertura que facilite la armonía, así como la humildad para la aceptación de las propias ignorancias: “Aceptar las propias ignorancias –más que las ajenas– puede ser un disparador para bajar los egos personales. Que son finalmente los que impiden que los diálogos puedan suceder” (Vargas, 2016b, p. 170). Las actividades de apertura pueden ser lúdicas o desde alguna experiencia con el arte o la gastronomía típica del lugar, acompañada de reflexiones culturales y ecológicas del mismo, por poner un ejemplo.

Otras actividades que debe contener el programa, están relacionadas con la dinámica de los diálogos, sus secuencias y tiempos, las plenarias, el cierre con las primeras conclusiones y compromisos, así como la fecha acordada para el siguiente diálogo.

f) Hacer las invitaciones formales con propósito específico, fecha, lugar, programa, y los requerimientos especiales que puedan proceder, conformes con la cultura, necesidades y perfiles de sus integrantes.

g) Iniciar el diálogo con previa firma de los consentimientos informados para que, en un futuro, pueda publicarse el documento de investigación con los nombres y roles de cada quien, si así se acuerda.

h) Agradecer, y cerrar con la respectiva lectura de los principales acuerdos.

i) Siempre es deseable acompañar el cierre, a manera de agradecimiento, con una comida típica del lugar, idealmente agroecológica, carente de desechables y que fomente el consumo responsable y el comercio justo local.

² Los diálogos en los que también intervienen niñas y niños resultan muy enriquecedores, a continuación, se comparte la participación de un menor de diez años, estudiante de quinto grado de primaria, quien asistió a un dialogo de saberes para la construcción de indicadores de educación ambiental: “Organizarse para denunciar a las fábricas que no cumplen con los acuerdos internacionales de cuidado ambiental... platicar con sus alumnos acerca de los males que traen el consumismo y la sobrevaloración de las cosas materiales, que al final creo que es lo que ha provocado la sobreexplotación de los recursos naturales” (J. Roque en Vargas, 2016a, p. 155).

j) En el intermedio de cada diálogo se revisan los resultados parciales en el aula, se identifican los principales aprendizajes, logros y áreas de mejora, y se sugieren aportaciones para el siguiente diálogo. El análisis debe enfocarse en los beneficios que se puedan estar generando para la comunidad, y en consecuencia para la universidad, desde su razón de ser como institución para la sociedad y la vida.

Discusión y conclusiones

El propósito inicial de este capítulo, fue identificar la relevancia y los sustentos de una investigación transdisciplinaria transformadora de realidades comunitarias desde la RSU (que a futuro puedan servir de modelos en las instituciones de educación superior para fortalecer sus vínculos con la comunidad), a partir de la operatividad de los diálogos transdisciplinarios. Al respecto, se tiene que las diferentes propuestas que se realizaron para la integración de los diálogos de saberes, resumidas al final del análisis, recuperan las experiencias propias (Vargas, 2016a; 2016b; 2022; 2023) y las de investigadoras e investigadores que los han estudiado, como el caso de Merçon, Nicolescu, Aponte, Duarte, y Gehlert; sin embargo, cada diálogo tiene su reto, su particularidad y su contexto, por lo que requerirá actividades o metodologías diferentes. De hecho, ningún diálogo que se ha coordinado, requirió repetir la misma secuencia. Lo que sí fue patente, es que cada uno de ellos ha reflejado la experiencia precedente, que va mostrando mayor madurez en su manejo y mayor reconocimiento de la riqueza de las diferentes aportaciones, incluyendo la de participantes menores de edad entre diez y diecisiete años, cuyo impacto en las conclusiones de cierre, se ha ganado el reconocimiento del grupo. Con ello se desea enfatizar, que la niñez y la adolescencia no es limitante para integrarla a los diálogos.

Otro punto importante, que ha sido detonador para incorporar los diálogos transdisciplinarios a los proyectos de investigación y a los cursos de posgrado, en la experiencia personal, fue la aportación teórica-metodológica de la RSU, liderada por Vallaey, cuya impronta sigue impactando en el cuestionamiento de la propia labor docente y de investigación. La visión se enfoca en reflejar un sentido social útil para la comunidad, así como una formación ética para los estudiantes, que respete y reconozca los diferentes saberes. Entre los fines que se plantean están minimizar la soberbia intelectual (hasta ahora presente en la población académica de las universidades) y que pueda lograrse la reciprocidad de beneficios, a partir de la operatividad de los diálogos transdisciplinarios. Este, a su vez, es un principio ético de su ejercicio, una respuesta a la deuda social que la universidad tiene con su comunidad.

Referencias

- Anes, J., Astier, A., Bastien, J., Berger, R., Bianchi, F., Blumen, G., Brandini, L., Brito, J., Cahen, J., Camus, M., Castel, A., Cazaban, C., Cerrato, L., Costa, O., Couquiaud, M., D'ambrosio, U., Da Costa, M., Dalcin, A., Dallaporta, N., De Beaugrande, R., ... y Viera, A. (1994). *Carta de la Transdiscipliniedad*. Convento de Arrábida. <https://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Aponte, E. (2019). Gobierno y “Responsabilidad Social” Universitaria en las Américas y el Caribe: Tendencias y Desafíos. En Aponte, E. (Ed.) *La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC. pp. 147-176.

- Beltrán, J., Iñigo, E., y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(14), pp. 3-18. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/128/506>
- Duarte, B. (2022). Investigación cualitativa y transdisciplinariedad para el fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria. *Educación Superior*, (33), pp. 119–129. <https://doi.org/10.56918/es.2022.i33.pp119-129>
- Gehlert, S. (2013). Shaping Education and Training to Advance Transdisciplinary Health Research. En B. Nicolescu, Ertas A. (Eds). *Transdisciplinary Theory and Practice*. pp. 1-15. The Atlas.
- Montes, K., Marín, R., Muñoz, F., y Soto, M. (2019). Transversalidad y transdisciplina: la planificación docente en la educación superior. *Revista Publicando*, 6(22), pp. 35-49. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2027>
- Merçon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), <https://doi.org/10.5281/zenodo.6614174>
- Merçon, J., Ayala-Orozco, B. y Rosell, J. (2018). *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad*. CopIt-arXives. <https://copitarxives.fisica.unam.mx/SC0007ES/SC0007ES.html>
- Naciones Unidas. (2020). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para las personas y el planeta*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Nicolescu, B. (2013a). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Transpasando Fronteras*, 3, pp. 23-30. <https://doi.org/10.18046/retf.i3.1624>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-la-transdisciplinariedad-en-manifiesto.html>
- Nicolescu, B. (2013b). The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World. En B. Nicolescu y A. Ertas (Eds). *Transdisciplinary Theory and Practice*. pp. 17-28. The Atlas.
- Organización Panamericana de la Salud, OPS. (2022). *Metodología de los Diálogos de Saberes*. OPS. <https://doi.org/10.37774/9789275324707>
- Pérez, E., Sánchez, J., Alfonzo, N. (2009). Saber pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. *Laurus*, 15(29), pp. 421-434. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120642019.pdf>
- Pérez, E. y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*. 12(42), pp. 455-460. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13216>

- Rosa, C. (2019a). Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), pp. 931-941. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.437>.
- Rosa, C. (2019b). Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson. Hacia el diálogo intercultural y epistemológico. *Perfiles Educativos*, 41(164), pp. 135-153. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58848>.
- UAEM. (2021). Misión y Visión. Administración Universitaria 2021-2025. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.uaemex.mx/mi-universidad/bienvenido-a-la-uaem/mision-vision.html>.
- Vallaey, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria. El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana.
- Vallaey, F. (2017). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente, Programa para la formación de Humanidades. Tecnológico de Monterrey. http://plataforma.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf.
- Vallaey, F., Álvarez J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), pp. 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- Vargas, H. (2023). Calidad de vida sostenible desde epistemologías y éticas plurales. Hacia una universidad plural. En L. Salvador y H. Vargas, *ODS y Universidad. Educación de Calidad, inclusión y soberanía alimentaria*. Dykinson. pp. 81-101. <https://www.dykinson.com/libros/ods-y-universidad/9788411700313/>
- Vargas, H. (2016a). Concienciación y consumo responsable como indicadores transversales de educación ambiental universitaria. Una visión transdisciplinaria desde el diálogo de saberes. En Vargas, H. y González, E. *Educación ambiental transversal y transdisciplinaria. Una visión decrecentista desde la ética, la cultura de paz y el diálogo de saberes, para una calidad de vida no-violenta*. Torres Asociados.
- Vargas, H. (2011). Decrecimiento ¿Desafío para la Responsabilidad Social Universitaria? En Guerra, M. y Mendoza, R. (Coords.). *Enfoque ético de la Responsabilidad Social Universitaria*. pp. 209-260. Torres y Asociados.
- Vargas, H. (2016b). Las epistemologías indígenas. Un camino para la educación ambiental no-violenta, desde la complejidad. En Guerra, M. (Coord.) *Educación, complejidad y transdisciplinaria*. pp. 161-192. Torres Asociados.
- Vargas, H. (2022). Universidad, ética y movimientos sociales. Catalizadores hacia la soberanía alimentaria. Salvador, L. y Vargas, H. (2022). *Movimientos sociales. Una visión ética universitaria*, pp. 50-64. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/movimientos-sociales-una-vision-etica-universitaria/9788411226202/>

TEATRO CRIMINOLÓGICO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y RESISTENCIA ANTE UN PANORAMA VIOLENTOLÓGICO

CRIMINOLOGICAL THEATER AS A TEACHING AND RESISTANCE STRATEGY IN THE FACE OF A VIOLENT PANORAMA



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Gerardo Antonio Panchi Vanegas

Maestro en Humanidades: Filosofía Contemporánea
Facultad de Derecho
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Contacto: gpanchiv@uaemex.mx
ORCID: 0000-0003-3215-7531

Recepción: 13/01/2023
Aceptación: 07/03/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/14TW41LA>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 20 (2023)

Resumen

En este ensayo se presenta el teatro como una propuesta didáctica para la enseñanza de materias como criminología, criminalística o victimología, las relacionadas con escenarios violentos. En la primera parte se brindan elementos contextuales sobre la violencia, sus condiciones de emergencia como a *priori histórico* y lo que se entiende aquí como inercia violentológica, con ello se alude a una forma de *continuum* de la violencia que se reproduce incluso desde los ámbitos de enseñanza. En la segunda parte se presentan algunos abordajes y propuestas de acción sobre la violencia. En la tercera sección se expone el teatro como propuesta didáctica y se comparten algunas fases metodológicas que marcan cómo es posible realizar un proyecto de su tipo; como parte del desarrollo del mismo se distinguen seis: estudio, organización de equipos, logística, identificación del recinto y pláticas de orientación, presentación oficial y cierre del proyecto. Finalmente, en las conclusiones se reflexiona en torno a la pertinencia de la enseñanza de la criminología, la criminalística y la victimología a través del teatro como resistencia y como punto donde se puede romper la inercia violentológica.

Palabras clave: criminología, teatro, violencia, estrategias de enseñanza.

Abstract

In this essay, theater is presented as a didactic proposal for the teaching of subjects such as criminology, criminalistics or victimology, those related to violent scenarios. In the first part, contextual elements on violence are provided, its emergency conditions as historical a priori and what is understood here as violent inertia, thereby alluding to a form of continuum of violence that is reproduced even from the spheres of teaching. In the second part, some approaches and proposals for action on violence are presented. In the third section, theater is exposed as a didactic proposal and some methodological phases that mark how it is possible to carry out a project of its type are shared; As part of its development, six are distinguished: study, team organization, logistics, identification of the site and orientation talks, official presentation and closure of the project. Finally, the conclusions reflect on the relevance of teaching criminology, criminalistics and victimology through theater as resistance and as a point where violent inertia can be broken.

Keywords: criminology, theater, violence, teaching strategies.

Introducción

No hay solo una forma de enseñar, ni la mejor, ni una universal; la docencia se bate en duelo entre los programas de estudio y los desafíos del día a día. Cuando se enseñan materias como criminología, criminalística o victimología es ineludible para su exposición tomar los escenarios violentos, pero debería ser inversamente proporcional tratar de frenar tal inercia violentológica. Se nota que se enseña sobre la violencia con más violencia, es un sistema que se produce y reproduce constantemente, por lo que se necesitan estrategias de resistencia inherentes a los retos escolares y al ciclo que regresa a ese marco de violencia.

Ante ese *a priori histórico* se propone una fuerza opositora; eso es lo que se ambiciona enfrentar y resolver día a día durante los procesos de enseñanza, en este caso se abordará desde el teatro (Imagen 1).

Imagen 1

Teatro criminológico



Fuente: Elaboración propia

La violencia como desafío sociohistórico

Foucault (2016 y 2010) tenía una forma particular de observar la vida y sus fenómenos cotidianos, su herramienta metodológica era la genealogía; pero sus postulados se alejan de la idea de un origen como aquel raigambre histórico, progresivo, causal y consecuente de una especie de semilla que resulta en un frondoso árbol; en su lugar, da paso al conocimiento de las condiciones de emergencia. Esta concepción interesa porque no se puede hablar de todo para cualquier momento: en el caso de la violencia significa que en la actualidad tiene retos, formas y explicaciones diferentes a las de otros siglos, incluso las herramientas para confrontarlas son otras, propias de las circunstancias histórico-socioculturales.

La genealogía tiene sus antecedentes en autores como Nietzsche y Schopenhauer, pero también un representante en México, Manuel Velázquez Mejía (2005), quien la trabajó basado en la filosofía de Heidegger y planteó una especie de coimplicaciones (síntesis de circunstancias) inherentes a los eventos o sujetos. Según explica, tales relaciones pueden ser de diferentes categorías sobre un mismo fenómeno, por ejemplo, la relación entre historia, historicismo e historicidad; morfología, sintaxis y semántica; sujeto, objeto y horizonte, entre otros, siempre en torno a un fenómeno que se pretende develar.

La criminología y la victimología en su parte clínica tradicional también tienen una forma similar de acercarse a su objeto de estudio (Rodríguez, 2019 y 2015), no solo en razón del acto en sí, como conducta aislada de la persona y que debe ser modificada; sino que hay una visión de individuo en el sentido adleriano de indiviso, indivisible e inseparable de sus circunstancias. Fundamentalmente, el modo de acercamiento al estudio de una conducta delictiva en particular es la diversidad traducida en el sujeto biopsicosocial, es decir, desde múltiples aristas: la biológica, la psicológica y la sociológica, principalmente. Así que el método por excelencia en criminología es la síntesis y, por lo tanto, también se pretende develar las coimplicaciones de la persona de forma similar a la genealogía.

Tanto la genealogía en Foucault (2016; 2010) como en Velázquez (2005), junto a distintas propuestas en criminología y victimología, aportan un foco a la cuestión de la violencia: el *a priori histórico*, o bien, las condiciones que hacen posible la emergencia de ciertos fenómenos o visiones de mundo. En este caso, se trata de las circunstancias que determinan su estudio y abordaje, de una o de otra manera según el momento histórico. Entonces, una manera de ver ese *a priori* son los índices de violencia en la actualidad como aspectos sociales y exógenos a las personas, como elementos que existen previo a la emergencia del sujeto y, entre todos, el que tiene mayor predisposición a ser violento.

Escobedo (2022) hace referencia a los altos niveles de violencia homicida que hay en Latinoamérica. La periodista se basa en informes del Banco Mundial para señalar que, a pesar de que en Latinoamérica se concentra el 9% de la población mundial, sus números de asesinatos representan el 30% de la totalidad en el mundo. Para el año 2021, Jamaica y Venezuela representaban la tasa de homicidios más alta por cada 100 000 habitantes con 49.4 y 40.9 respectivamente. Los países de la región con los números más bajos eran Perú con 4.3 y Chile 3.6. México se encontraba en la

parte alta de la tabla con 26.8 homicidios al año por cada 100 000 habitantes, ocupaba el séptimo puesto en una lista de veintidós países contabilizados.

En un primer momento, se podría pensar que estos datos expuestos no son alarmantes, así que se podría dudar del estado de la violencia en estos días, pero no es así. De acuerdo con Guzmán y Montesinos (2021), la violencia se presenta en múltiples formas y en diversos niveles, según los autores, actualmente, esos reportes indican que no se ha superado aquella condición de animalidad primigenia de la especie, que no se ha llegado al estatuto de civilizados y más bien señalan que se vive en un estado asentado de violencia, ese es el *a priori histórico*.

La posición aquí (ya que se trata de los escenarios de enseñanza de las materias sobre ciencias forenses y sus desafíos) es confrontar la inercia violentológica, donde se enseña violencia desde la violencia. Se considera que la violencia inicia y no termina, como si siguiera una concatenación compleja, pero a la vez lógica, como un sistema que se produce y reproduce, a eso se alude con la categoría de inercia violentológica. Aunque no de forma literal, tal *continuum* se expone en diferentes estudios e investigaciones, por ejemplo, Meneses y Poliaghi (2022) escriben sobre la violencia entre estudiantes.

Las autoras señalan que la violencia “se enseña, se aprende, se subjetiva, se significa, se le dota de un sentido como parte de un contexto mayor” (p. 3). Y añaden: “está ahí, en la vida cotidiana como elemento consustancial a su experiencia estudiantil y juvenil; es relacional, situacional, enseñada, aprendida, transmitida entre pares y entre generaciones; está estructuralmente anclada y es culturalmente significada y sentida” (p. 17). Lo cual reafirma el sentido de la violencia como lógica social, cultural e histórica.

A esa perspectiva se agrega la de Guerra (2022), quien señala que durante quince años México ha registrado niveles de homicidio en aumento, pero resalta que estos no se deben exclusivamente a la delincuencia organizada, como con frecuencia suele considerarse. Más bien, argumenta el autor, existe: “la violencia como violencia” (p. 234), y con ello se refiere a la violencia como un sistema que se produce y se reproduce a sí mismo. Bajo esta línea, de acuerdo con Galtung (1990), y su visión de la violencia directa, cultural y estructural, habría un ejercicio que se podría llamar *violentológico*, una especie de uróboro con la violencia como cabeza de la serpiente.

Por último, se mencionan los aportes de Cazares-Palacios *et al.* (2022) sobre la violencia de género en la universidad, caso Coahuila. Sus estudios muestran que las estudiantes sufren constantemente violencia simbólica, pero algunas también hostigamiento y agresiones sexuales. Si bien es cierto que en la investigación apuestan por fortalecer los aspectos normativos propios de la institución, también mencionan el papel relevante de la universidad: “una de las labores fundamentales de las escuelas y las universidades es garantizar y potencializar condiciones para la emergencia de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos” (p. 15). Esto señala la violencia como fenómeno al cual se debe hacer resistencia desde los mismos procesos de enseñanza.

Bajo este panorama y con estas investigaciones como conocimientos acerca de la violencia, desde los espacios universitarios, ahora corresponde abordar el tema conceptual y responder ¿cómo se

suele estudiar la violencia? Por lo que, en el siguiente apartado, se presentará la propuesta didáctica desde la criminología y el teatro.

Diferentes enfoques

Para acercarse a los estudios en torno a la violencia, a manera de mirada longitudinal, se consideraron seis investigaciones, desde el año 2002 hasta el 2021. La intención es resaltar cómo la conciben y en qué consisten las posturas para abordarla. Se busca mostrar un marco de reflexión que cobije una apuesta y posición propia al respecto y a las formas de resistencia.

Primero está el trabajo de Gabaldón (2002). Para él la violencia es un problema macroestructural: está relacionado con la opresión política y económica, las desigualdades sociales y los gobiernos autoritarios sumados a la dominación de clase. Su manifestación se adjudica a las circunstancias de vulnerabilidad basadas en desigualdad, pobreza, autoritarismo, entre otras. Propone un estudio desde sus significados y para la reconstrucción a nivel interpersonal pone el foco en generar espacios para la resolución de conflictos.

Buvinic *et al.* (2005) consideran el enfoque de la Organización Mundial de la Salud: la violencia trata del uso de la fuerza física o psicológica con intención de causar daño, además, la marcan como un lastre para el desarrollo y el bienestar de la población. Derivado de que el problema proviene de los elementos culturales y estructurales, la propuesta de los autores es identificar intervenciones gubernamentales y de la sociedad civil con sus respectivas valoraciones de impacto y de resultados sobre la incidencia en el comportamiento y las actitudes violentas. Es una intención cercana a la de Gabaldón (2002).

Perelman (2007) estudia el tema más allá de sus elementos léxicos y etimológicos. En sus debates incorpora elementos sustantivos como el poder, la violencia y la fuerza; y parte de los componentes adjetivantes como las categorías: pública, privada, social o política; además de otras desde sus elementos teóricos y de uso. Tales discusiones amplían el sentido de la interpretación y comprensión de la violencia y, por lo tanto, la propuesta es el análisis del discurso sobre sus fines, legitimación, umbrales, instrumentos, variaciones, actos, teorías y situación histórica. El abordaje es nominal y conceptual.

Para Arias (2012), la investigación sobre la violencia debe realizarse considerando el ingreso económico, la educación, la desigualdad y las condiciones asociadas al desarrollo social, pero no solo concibe el tema como violencia, sino como violencias (en plural) puesto que hay diversos modos de exteriorizarla, postura apegada a Perelman (2007). Más allá de una propuesta general, Arias propone hacer estudios específicos y con precisión en el tipo de manifestación, de modo que sea posible estudiar las causas que la provocan, así como las acciones políticas que se pueden realizar.

Martínez (2016) analiza la violencia tanto desde el uso de la fuerza para causar daño, como bajo el sentido de la negación del otro. El autor amplía el sentido etimológico y léxico, como Perelman, pero señala el elemento pragmático e, incluso, el ético. Por lo anterior, establece las siguientes

pautas para el estudio de la violencia: atender las causas, las características, las consecuencias y las formas de violencia, y propone cuatro campos de trabajo: el de causalidad, el de las formas y dinámicas que asume la violencia, el de las consecuencias y el de campo valorativo. De manera que se logra una sistematización para abordar el estudio.

Un trabajo similar al de Martínez, desde la idea sistemática de la violencia es el realizado por la investigadora Nateras (2021). Ella parte de que la violencia suele considerarse un concepto único y complejo de alcanzar, pero resulta multifacético y multidimensional. La autora se inclina por la perspectiva de Slavoj Žižek, lo cual hace que se estudie la violencia como poder, conflicto, dominación, explotación y como discurso hegemónico. Estima que, si no se combate la violencia estructural, se extenderá en tanto sistémica, simbólica y subjetiva.

En resumen, estos diferentes abordajes tratan del contenido nominal, etimológico, léxico y pragmático de la violencia desde su elemento estructural, su impacto normativo e, incluso, desde sus implicaciones como un problema que atenta contra el bienestar y el desarrollo humano, son las aristas en las que tiene impacto en estos días.

Mediante esta exposición longitudinal, es posible valorar que la violencia ha sido abordada desde su parte estructural, nominal y simbólica. No solo desde su definición, sino también desde los contextos sociales y sus sentidos propios y, a la vez, diversos. Estas son las definiciones que se pueden tener, pero a su vez, la manera propia en que la asumen diferentes personas. La cuestión ahora es que se deben posibilitar escenarios de crítica sobre lo que se vive día con día, sobre las tradiciones y costumbres, sobre los actos y conductas que se han normalizado. Esto es, hay que tratar de generar espacios desde la enseñanza para mostrar y confrontar el propio *a priori* histórico violentológico.

A continuación, se presenta una propuesta para aplicar desde los escenarios de enseñanza, en contra de la inercia violentológica, ya explicada.

El teatro como propuesta

Resulta oportuno señalar que esta no es la primera reflexión en valorar la relevancia del teatro como herramienta didáctica sobre la violencia. Está el trabajo doctoral de Massó (2022), “El teatro como experiencia educativa para la inclusión social de grupos vulnerables”. También se hallan los aportes de Meza (2022), respecto al teatro aplicado como forma de prevención de la violencia y el delito en ciudad de México. Y más apegado a este ámbito se encuentra el teatro penitenciario instrumentado por Jorge Correa como gran referente y precursor (Castillo y Paredes, 2021). Una vía más aventurada de proponer sería la del filósofo alemán Schopenhauer (2005) en razón del arte como supuesto para suspender la voluntad y posibilitar una pausa a la inercia de vida, como una suspensión propia del día.

Como se mencionó al principio de este trabajo, no hay una forma de enseñar y los retos para hacerlo se renuevan día con día, de persona a persona, incluso, con respecto a uno mismo. Por lo tanto, la responsabilidad y las justificaciones sobre las estrategias que se asumen como método

no son sencillas ni accidentales ni neutrales. Lo óptimo, dado que se es parte de la academia y la universidad, es dar las pautas de posibilidad adecuadas a los objetivos y contenidos de los programas de estudio que, a su vez, permitan ser resistencia, crítica y espacio de libertad.

Los programas pueden verse como adoctrinamientos, grilletes o anteojeras, sin embargo, pueden ser tomados como guías y eslabones apegados a un proyecto mayor de formación académica. No es cuestión de si son adecuados o no, si no de la libertad de cátedra que se tiene ante ellos y de los desafíos del día a día. El reto es: ¿cómo hacer para enfrentar la vorágine violentológica y al mismo tiempo, cubrir los objetivos curriculares de forma efectiva? En este caso, la respuesta se encontró en el teatro, este se ejecutó a través de seis etapas. En la Imagen 2 se muestran evidencias de la presentación.

Imagen 2

Evidencias: Teatro criminológico



Fuente: Elaboración propia

El reto en la docencia no implica la interpretación teatral sin un objetivo, de hecho, este es un riesgo latente en ciencias penales: la teatralización de la violencia, o su aporía, que sea una especie de estímulo para romantizar al criminal o a las víctimas. Tampoco se trata de generar una mera representación que enarbole las actividades del semestre. Más bien, hay que considerar el teatro como propuesta de formación, crítica y creación. Lo cual implica que la actividad sea guiada por el docente, pero ante todo, que sea un escenario de creatividad donde el estudiante abandone su individualidad para generar un producto en comunidad. En la idea de la psicología individual de Alfred Adler, esto significa pasar de los sentimientos de inferioridad a los sentimientos de comunidad (Rodríguez, 2020).

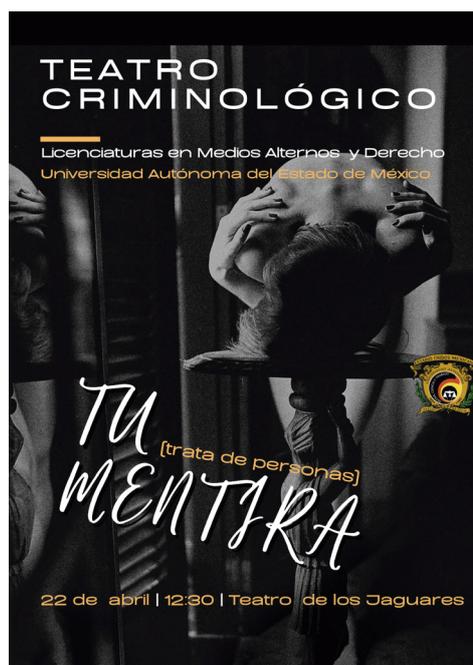
La propuesta de realizar el teatro criminológico aquí se explica como sigue: antes de salir a jugar, hay que hacer la tarea. Como se mencionó antes, el protocolo constó de seis etapas. 1. Estudio de la teoría, 2. Organización de equipos, 3. Logística, 4. Teatro como recinto y pláticas de orientación,

5. Presentación oficial y 6. Cierre del proyecto. El primer elemento del proyecto fue estudiar arduamente todos los contenidos del programa, y mientras esto sucedía, se desarrolló la segunda parte, conformar grupos de trabajo con desafíos particulares; los alumnos de semestres más avanzados que tomaban la materia como optativa, trabajarían con personas que no conocieran; mientras que los que se conocían, colaborarían con todo el grupo, como si fuese un solo equipo. Esto significa que la integración de los equipos obedecía a un reto apegado a situaciones específicas de cada grupo.

La tercera parte, la logística, consistió en identificar y asignar roles. Cada equipo tuvo que determinar qué obra querían realizar y para ello fue necesario investigar, pero también crear o adaptar un guion para su representación, apegado a los contenidos del programa de estudio. Establecieron los elementos que necesitarían, la instrumentalización, la logística para la puesta en escena y la indumentaria; adjudicaron personajes y responsabilidades para cada integrante del equipo. En la Imagen 3 se muestra el cartel de una de las obras presentadas.

Imagen 3

Cartel



Fuente: Elaboración propia

En un cuarto momento, se gestionó la presentación en el teatro, se cumplió con los requisitos administrativos como oficios, solicitudes y cartas de invitación. Esto condujo a que los directivos del recinto propusieran dar pláticas a los grupos sobre elementos de actuación teatral. Se programaron sesiones orientadoras sobre el escenario, la composición, la intensidad en la actuación, la voz, el cuerpo y el movimiento. También fue posible que, previo al día de la presentación, los estudiantes conocieran el espacio y que además pudieran ensayar y montar su escenografía con equipo de luz, sonido y multimedia. Recibieron instrucción teatral y además les brindaron un recorrido por todo el teatro.

La representación en el teatro, como estrategia didáctica para enseñar criminología, criminalística y victimología, fue plena, quienes participaron tuvieron acceso a capacitación, ensayos, vestuarios, indumentaria, material, escenografía y a la presentación ante un foro pleno y lleno, 160 personas aproximadamente. Así se cumplió la quinta de estas etapas, la presentación oficial.

Hasta este momento la experiencia parecería total y completa, pero no es así. Se hizo la tarea (revisión teórica) y se jugó (presentación en el teatro), pero faltaba el final. Para dar un seguimiento al programa de estudio y para orientar el sentido de las actuaciones fue fundamental realizar el evento con cuatro o cinco sesiones previas al cierre del semestre y a la evaluación final. No solo se trataba de una teatralización como muestra de las actividades del semestre, sino de generar un conocimiento significativo. Por lo tanto, se dedicaron unas sesiones después de la presentación para debatir sobre los elementos observados en la obra con los contenidos del programa y aquellos que faltarían por profundizar, aclarar o innovar. En esto consistió la sexta y última fase, el cierre.

Hay que señalar que esta actividad inició con la intención de formar una resistencia ante los escenarios violentos desde donde se suelen enseñar las ciencias forenses. Pero hay elementos que aún se deben considerar para complementar el estudio desde su parte metodológica, entre ellos un diagnóstico sobre la percepción de los estudiantes ante la inercia violentológica y también una evaluación final que comprenda el diagnóstico inicial y los resultados después del ejercicio con la aplicación del teatro, de modo que se cuantifiquen o cualifiquen los logros de la actividad como estrategia didáctica ante los escenarios de violencia. Quedan entonces líneas de aplicación, pero con este proyecto se tienen pautas de ejecución.

En conclusión

¿Por qué el teatro es pertinente en los procesos de enseñanza de las ciencias forenses? En el primer apartado de este trabajo se valoró la idea del *a priori histórico* donde está implicada la violencia como inercia lógica, violentológica, esto es: la violencia como lógica social, cultural e histórica; la violencia como un sistema que se produce y se reproduce; y la violencia como fenómeno al cual se debe hacer resistencia, por ejemplo, desde los escenarios de enseñanza.

Esta propuesta considera el teatro como forma de resistencia, con la intención de sumarse y complementar los planteamientos expuestos en el segundo subtema. Cuando se enseña, se cuestiona, interroga e incentiva, pero también se orienta y se ofrece libertad. La creatividad del grupo escolar deslumbra día a día, semestre a semestre y año con año. Hacer teatro no solo es representar, sino que abarca, fortalece y ejerce distintos objetivos que se persiguen en la enseñanza, por ejemplo, desde la taxonomía de Bloom implica comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación; además conlleva diferentes tipos de aprendizaje: implícito, asociativo, cooperativo, observacional, por descubrimiento, receptivo, inmersivo, social, explícito, significativo, emocional, experiencial, memorístico, colaborativo e inclusive *online* (Massó, 2022).

Como se expuso en el tercer apartado, la experiencia de la enseñanza a través del teatro es plena, pero no es sencilla, implica dedicación, motivación y acompañamiento. Para guiar la enseñanza y

la reflexión como resistencia ante la violencia se establecieron seis etapas a modo de protocolo que pueden reproducirse en aplicaciones posteriores: estudio, organización de equipos, logística, teatro como recinto y pláticas de orientación, presentación oficial y cierre del proyecto. A ellas faltaría sumar una evaluación diagnóstica y una de resultados sobre las percepciones que tienen el grupo en tanto la violencia y en tanto el teatro como estrategia para enfrentar la inercia violentológica.

Hasta este punto más que una metodología sistemática y calibrada, se logró exponer y compartir una experiencia pedagógica. Las dificultades que subyacen y quedan como tarea pendiente son las de mostrar los hallazgos, por ejemplo, del teatro como forma de prevención de conductas antisociales, como resignificación de la violencia, como medio efectivo de enseñanza de los contenidos del programa, o bien sobre aquellos mínimos necesarios para motivar a los grupos a participar en temas que no son de su pericia o interés y que probablemente para ellos no tienen sentido.

No obstante, este ejercicio es un primer momento y está justificado en tres elementos: aquello que se entiende del *a priori* violentológico; las propuestas de los abordajes sobre la violencia, y la estructura que muestra un acompañamiento de la didáctica, su sistematización y aplicación. Ahora se revelan nuevos desafíos para fortalecer esta propuesta y su evaluación.

Hacer teatro y enseñar-aprender con él requiere seguimiento en todo momento, pero también espacio para la libertad y la creatividad. Se sostiene que la violencia normalizada y como inercia lógica-social necesita de las humanidades para ser confrontada y oponerle resistencia. No hay una sola manera de enseñar, pero la cotidianidad penal y violenta en estos días requiere propuestas guiadas y en comunidad. Ahí las artes tienen presencia como estrategia para ampliar el sentido existencial, como posibilidad y como respiro ante la “lógica” de la cotidianidad.

Referencias

- Arias Pinzón, G. M. (2012). Reflexiones sobre la relación entre violencias y desarrollo. pp. 1-22. [Tesis de maestría, Universidad Lasalle, Bogotá] Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/43/
- Buvinic, M., Morrison A., y Beatriz Orlando, M. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de la Población*. 11(43), pp. 167-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204309>
- Castillo, G., y Paredes, A. (2021). Teatro penitenciario. Libertad desde la sombra [2011]. *Ojo Pineal*, 1(1), 64-68. <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/ojopineal/article/view/701>
- Cazares-Palacios, I. M., Tovar Hernández, D. M. y Herrera-Mijangos, S. N. (2022). Violencia de género en una universidad de Coahuila, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58, e1405. pp. 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-010)
- Escobedo, I. (2022). La Lógica de la violencia homicida se propaga en América Latina. *Deutsche Welle* [DW]. 19 de julio de 2022. <https://p.dw.com/p/4ENMP>

- Foucault, M. (2016). *El orden del discurso*. Marginales Tusquets.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. 2da edición. Siglo XXI.
- Gabaldón, L. G. (2002) “Tendencias y respuestas hacia la violencia en Latinoamérica”. En: *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. CLACSO. pp.245-258. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101110074846/11gabaldon.pdf>
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of peace research*. 27(3). pp. 291-305. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>
- Guerra, E. (2022). Niveles, dimensiones y mecanismos de análisis sociológico de la violencia y el crimen organizado en México. *Sociológica*, 37(105), pp 221-238. <http://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1701/1760>
- Guzmán, G. y Montesinos, R. [Coord.] (2021). *Violencia: nueva crisis en México*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*. 46. pp. 7-31. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007
- Massó Guijarro, B. (2022). *El teatro como experiencia educativa para la inclusión social de grupos vulnerables*. [Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación.] Universidad de Granada. <https://bit.ly/3BAqeT6>
- Meneses Reyes, M. y Poliaghi, L. (2022). La experiencia de la violencia entre las y los estudiantes de la UNAM (2018-2020). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(62), pp. 2-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6382>
- Meza Cosme, S. (2022). Panorama del teatro aplicado a la prevención de la violencia y el delito en la ciudad de México. *Revista de investigación y pedagogía del arte*. Universidad de Cuenca. 11, pp. 1-20. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4033/2836>
- Nateras González, M. E. (2021). Aproximación teórica para entender la violencia desde un enfoque crítico. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), pp.305-324. <https://www.redalyc.org/journal/993/99366775007/99366775007.pdf>
- Perelman, M. (2007) “Algunas definiciones sobre la violencia: usos y teorías”. En: *VII Jornadas de sociología*. S/p.
- Rodríguez Manzanera, L. (2020). *Criminología*. 32.a edición. Porrúa.

Rodríguez Manzanera, L. (2019). *Criminología clínica*. 10.a edición. Porrúa.

Rodríguez Manzanera, L. (2015). *Victimología*. 15.a edición. Porrúa.

Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación*. 8.a edición. Porrúa.

Velázquez Mejía, M. (2005). *Hermenéutica, Exégesis: Uso y tradición. Vol. I. Primera Parte*.
Universidad Autónoma del Estado de México.