



**ALAS**

Controversias  
& Concurrencias  
Latinoamericanas

VOLUMEN 14 NÚMERO 25 - AÑO 2023

CyCL Controversias y Concurrencias Latinoamericanas  
Vol 14; Núm. 25 - Año 2023.  
ALAS - Asociación Latinoamericana de Sociología  
Categoría: Organismos Internacionales  
ISSN: 2219-1631 | ISSN-L: 2219-1631  
Formato: Digital [PDF] [HTML]  
URL: [www.sociologia-alas.org](http://www.sociologia-alas.org)  
Fecha de Publicación: junio de 2023

**Arte de portada:** News Orleans, óleo sobre madera  
Jorge Moedano, pintor mexicano, experimentador en técnicas al óleo sobre superficies no convencionales, cóncavas, convexas e irregulares, pintura fragmentada para despertar la experiencia óptica con referencias a conceptos de tiempo-espacio y la percepción.

## Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

La revista electrónica de Sociología y Ciencias Sociales de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) Controversias y Concurrencias Latinoamericanas tiene por objetivo difundir artículos científicos de análisis crítico y de cambio alternativo sobre las complejas realidades de América Latina y el Caribe en el contexto internacional. Una prioridad a publicar serán las teorías y metodologías propias del pensamiento latinoamericano desarrolladas por científicos sociales. También se propone publicar experiencias y análisis relacionados con el cambio social, político, económico y cultural en nuestros países y del contexto internacional.

**Envíos:** [sociologia-alas.org](http://sociologia-alas.org)

**Bases y directorios:** Latindex 2.0 | Red de Revistas ALAS | Base | LatinRev REDIB | vLex | ErihPlus | M.I.A.R | DOAJ | Redalyc

## Contacto Principal

Comité Editorial  
[revistacyc.alas@gmail.com](mailto:revistacyc.alas@gmail.com)

## Nota de copyright



Controversias y concurrencias latinoamericanas ALAS por ALAS se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## **Comité Directivo**

### **Presidente de ALAS**

Dra. Angélica Cuellar. *Universidad Nacional Autónoma de México*. México.

### **Vice presidente de ALAS**

Jesús Díaz, vicepresidente. *Universidad Autónoma de Santo Domingo*. República Dominicana

### **Integrantes**

Ana Silvia Monzón. *FLACSO*. Guatemala

Milton Vidal. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC)/Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED)*. Chile

Gabriela Gómez. *UNMDP-UBA*. Argentina

Breno Bringel. *Universidad del Estado de Rio de Janeiro*. Brasil

Nayar López. *Universidad Nacional Autónoma de México*. México.

Virtudes de la Rosa. *Universidad Autónoma de Santo Domingo*. República Dominicana

Karla Aguilar. *Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Honduras.

Danghelly Zúñiga. *Universidad del Rosario*. Colombia

## **Comité Editorial**

### **Directora editorial**

Dra. Martha Nélide Ruiz. *Instituto Universitario Internacional de Toluca*. México.

### **Editora**

Dra. María Margarita Alonso. *Instituto Universitario Internacional de Toluca*. México.

### **Director de diseño editorial**

Gerardo Larreta. *Universidad Nacional de San Juan*. Argentina.

### **Traducciones**

Olivia Fernández Alonso. Cuba.

### **Coordinador de comunicación y redes sociales**

Dr. Francisco Favieri. *Universidad Nacional de San Juan*. Argentina.

## **Consejo científico**

Dra. Alicia Itatí Palermo. *Universidad de Luján*, Argentina

Dra. Angélica Cuellar. *Universidad Nacional Autónoma de México*, México.

Dr. Jorge Rojas Hernández. *Universidad de Concepción*, Chile

Dr. Federico Schuster. *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Dr. Jaime Preciado Coronado. *Universidad de Guadalajara*, México



# Editorial

El presente número de la Revista CyCL Controversias y Conurrencias Latinoamericanas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) se publica en el contexto de la denominada sociedad Post Covid, escenario dinamizador tanto de las transformaciones sociales en sus diferentes ámbitos como de las propuestas de las ciencias sociales para su comprensión.

La edición actual contiene 13 trabajos de investigadores de Uruguay, México, Cuba y Colombia, los cuales abordan variados temas actuales desde una perspectiva multidisciplinaria y teórico-práctica, basados en los referentes teóricos latinoamericanos y en otras perspectivas universales.

Varios trabajos abordan aspectos teórico-metodológicos, como: “Prácticas comunicativas. Aproximación a sus bases disciplinares en tiempos de interdisciplinaridad” y “El Experimento Formativo en la investigación e innovación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)”, ambos de autores cubanos, en los que se destacan las referencias a perspectivas como el Enfoque Histórico Cultural y la Filosofía Marxista, que, junto a otras teorías y enfoques conceptuales, continúan inspirando las propuestas de dichos académicos.

En este escenario pospandemia, caracterizado por la aceleración en los procesos de digitalización de la educación y el tránsito a la educación virtual e híbrida, el artículo de las investigadoras uruguayas María Julia Morales, Ana L. Rivoir y Silvana Flecchia, expertas en este tema, analiza la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en América Latina a través de sus políticas públicas, desde la perspectiva de la Formación Inicial Docente, brindando herramientas para interpretar los alcances y limitaciones que se han hecho evidentes durante la pandemia en la enseñanza remota de emergencia. En esta misma línea y en similar contexto se inserta el trabajo de los investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de México en torno al uso de las TIC en estudiantes universitarios, develando las dificultades y áreas de oportunidad.

El Feminismo, por su parte, sigue despertando el interés de las y los investigadores latinoamericanos al constituir, como señalábamos en el número anterior, uno de los movimientos más amplios, diversos y representativos de la sociedad que le ha permitido configurarse como un componente protagónico del cambio social. Los trabajos presentados desde esta línea se abordan desde una variedad de perspectivas epistemológicas, metodológicas y prácticas, así como desde diversas disciplinas académicas, cada vez más

orientadas a la interseccionalidad y a la reivindicación de otras opresiones. El número se completa con otros trabajos sobre los temas de Educación Emocional, Sostenibilidad y Conocimientos tradicionales indígenas, entre otros, que dan cuenta de la variedad de perspectivas y disciplinas que integran las ciencias sociales latinoamericanas.

El arte de portada, elemento distintivo de nuestra revista, corresponde al pintor mexicano Jorge Moedano, de cuya obra se ha dicho que posee un realismo irónico: contiene todas las características de un paisaje clásico, pero se enriquece con un concepto a través de los soportes que utiliza. Sus pinturas sobre desastres, inundaciones e incendios como ambientaciones clásicas, son documentos históricos narrados en primera persona, donde la visión del artista depura la catástrofe y presenta la parte luminosa que invita a ver la belleza de cualquier situación.

Una de las características de este número de la revista es el espacio que encuentran investigadores de licenciatura, maestría y doctorado de nuestro continente para presentar sus trabajos de investigación dirigidos a la obtención de sus títulos profesionales y de posgrado. Tal es el caso de Erika Johanna Lara, Maestranda en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay; de Álvaro E. Torres Baez, profesor de Secundaria Básica, quien realiza su doctorado en Cuba y los estudiantes doctorales del Instituto Universitario Internacional de Toluca bajo la asesoría de la Dra. Esther Alvarez, docente del claustro de la institución.

La situación de América Latina en el contexto postpandemia suma, a su ya de por sí compleja realidad, nuevos y devastadores efectos socioeconómicos y culturales, de lo que se deriva la necesidad de continuar aportando elementos para su comprensión y transformación. Invitamos a los investigadores latinoamericanos, activistas y estudiantes de posgrado a enviar sus colaboraciones para alcanzar metas superiores en el desarrollo científico de la región.

Angélica Cuéllar. *Presidenta de ALAS*  
Martha Nélide Ruiz. *Directora Editorial*  
María Margarita Alonso. *Editora*

# Índice

Editorial.....	5
Prácticas comunicativas. Pautas para una reconceptualización desde la integración interdisciplinar.....	9
El Experimento Formativo en la investigación e innovación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) .....	35
Initial Teacher Training and Public Policies of Digital Inclusion in Latin America: What the Pandemic Has Highlighted.....	61
Uso de las TIC en estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato universitario. Oportunidades y dificultades.....	83
La cultura histórica y la formación ideopolítica de los educandos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia: Una propuesta metodológica para el tratamiento didáctico de su interrelación en la educación secundaria.....	107
Fraccionando la teoría de la performatividad de la identidad de género de Judith Butler .....	129
Reflexividad: una aproximación sociológica de las feministas radicales trans-excluyentes (TERFs).....	151
El anti-sufragismo feminista de Inés Malvárez y Victoria Kent: propuesta de emancipación femenina.....	171
Evolución del concepto de cuidado: elemento básico de vida y salud.....	187
Evolution of the concept of care: basic element for life and health.....	187
Conocimientos tradicionales de los fenómenos naturales en los adultos mayores de la Localidad indígena de Huitziltepec, Guerrero.....	203
Educación Socioemocional. Realidad y praxis desde las aulas latinoamericanas .....	223
Educación Socioemocional y Educación para el Desarrollo Sostenible: conexión emergente para la formación integral frente a la actual crisis socioambiental .....	245
Competencias socioemocionales docentes y autonomía en el currículo como investigación: Notas en torno a su integración para el fortalecimiento del proceso de formación integral.....	257



# Prácticas comunicativas. Pautas para una reconceptualización desde la integración interdisciplinar

Communicative practices. Guidelines for a reconceptualization from interdisciplinary integration

Yusleydis Ruíz Llanes. *yuyi7410@nauta.cu*  
Escuela Provincial del PCC “Desembarco del Granma”.  
Hilda Saladrigas Medina. *saladrigas1965@gmail.com*  
Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.  
Camilo Rodríguez Noriega. *camilornoriega@gmail.com*  
Escuela Superior del PCC “Nico López”. Cuba  
Recibido: 10/01/2023  
Aprobado: 06/02/2023

## Resumen

Prácticas comunicativas resulta una categoría empleada en la literatura sobre comunicación social en particular, y de manera general en las ciencias sociales y humanísticas con diferentes acepciones que la tornan por momentos ininteligible. Le urge una definición coherente que haga claros sus vínculos con las prácticas sociales, esa amplia variedad de actividades en las que, las personas interactúan entre sí, mediante actos de habla verbal y no verbal, formales e informales, mediáticos y directos, para la participación en diversas instancias de la vida cívica, social, económica y cultural; desde rituales, costumbres y comportamientos específicos, hasta acciones sociales planificadas e institucionalizadas (normas, valores y creencias), en contextos culturales e históricos determinados. En su definición redundan en dimensiones cuantitativas y rasgos cualitativos multidisciplinares: sociológicos, psicológicos, lingüísticos y praxeológicos en el sentido transformador, comunicológicos, que no siempre quedan dilucidados y articulados interdisciplinariamente, en detrimento de su más profunda comprensión, mayor apropiación, mejor explicitación y sagaz objetivación en provecho de sólidas relaciones humanas para la participación social en todas las esferas de la vida colectiva urgida de constantes cambios e innovaciones; y que, en alguna medida, intenta articular la sistematización que se ofrece en el presente artículo, provocadora de nuevas reconceptualizaciones sobre esta categoría.

**Palabras claves:** prácticas comunicativas, prácticas sociales, sociología, psicología, lenguaje, comunicología.

## Abstract

Communicative practices is a category used in the literature on social communication in particular, and in general in the social and humanistic sciences with different meanings that make it unintelligible at times. A coherent definition is urgently needed to make clear its links with social practices, that wide variety of activities in which people interact with each other, through verbal and non-verbal, formal and informal, media and direct speech acts, for participation in various instances of civic, social, economic and cultural life; from rituals, customs and specific behaviors, to planned and institutionalized social actions (norms, values and beliefs), in specific cultural and historical contexts. In their definition, they result in quantitative dimensions and multidisciplinary qualitative features: sociological, psychological, linguistic and praxeological in the transforming sense, communication, which are not always elucidated and articulated interdisciplinary, to the detriment of their deeper understanding, greater appropriation, better explanation and shrewdness. objectification for the benefit of solid human relations for social participation in all spheres of collective life urged by constant changes and innovations; and that, to some extent, tries to articulate the systematization offered in this article, provocative of new reconceptualizations of this category.

**Key words:** communicative practices, social practices, sociology, psychology, language, communicology.

## Introducción

Prácticas comunicativas resulta una categoría muy empleada en la literatura sobre comunicación social en particular, y de manera general en las ciencias sociales y humanísticas. Esencialmente como una dimensión aplicada del proceso comunicativo biopsicosociológico y cultural complejo; el sistema en que se estructuran los componentes del proceso en el contexto de objetivación; la producción específica de los contenidos que se crean e intercambian.

Todo ello con el sentido del hacer la comunicación, obrando desde la vida cotidiana, la socialidad y ritualidad, inmersa en contextos socioculturales, espacios habitados de la sociedad, en términos de Michel De Certau (1996). Además, desde el hacer profesional de la comunicación institucionalizada como actividad socializadora en ámbitos de relación mediáticos o no, que se concreta en formas y modos de hacer técnico- especializado, también conocidas como “macroformas autónomas de comunicación que permiten el establecimiento de “pactos” diferenciados de comunicación entre los actores involucrados, a partir de elecciones diferenciadas de relación con la realidad y la verdad” (Schmidt, 2002, p. 109).

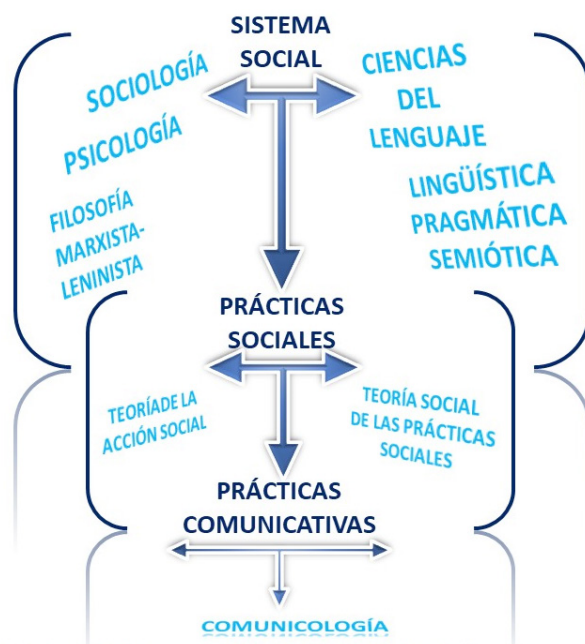
No obstante, se emplea indistintamente respecto a esas otras categorías mencionadas cuando cada una de ellas marca determinada particularidad del proceso, la cual se pierde, y torna ininteligible los modos de definir las con el riesgo de complejizarlas en exceso o simplificarlas en defecto. Asimismo, llegar a homologarlas con las prácticas sociales cuando estas desde el punto de vista cognoscitivo resultan más amplias por sus dimensiones cuantitativas y rasgos cualitativos. Sin embargo, se puede considerar desde el pensamiento

lógico que las prácticas comunicativas resultan un subconjunto de atributos de las prácticas sociales con las que establece un sistema de relaciones de interdependencia conceptual y práctico. Al respecto se ha afirmado que las prácticas comunicativas son:

“Prácticas de enunciación” que se van construyendo a través de las narraciones, y mediante el desarrollo de habilidades y técnicas expresivas, un discurso que es entramado de la cultura y fundamento de la historia de vida de una comunidad. Complementariamente las prácticas sociales son también los no dichos, las estrategias de silencio, las resistencias. Todas ellas, las enunciadas y las que no lo son, se dan en un marco de condiciones de formulación y posibilidad que le dan encuadres y marcos de referencia. De todo ello se componen las prácticas sociales. De allí su complejidad y también la dificultad para dar cuenta de manera adecuada de las mismas, de la diversidad y las tensiones por las que están atravesadas y que, al mismo tiempo, las constituyen. (Uranga, 2007, p. 1)

Prácticas comunicativas resulta, entonces, una categoría cuyas bases conceptuales se sitúan en un terreno de intersecciones multidisciplinares conformado, en lo fundamental, por la Sociología, la Psicología, las Ciencias del Lenguaje, el Marxismo- Leninismo y la Comunicología. Esta última emergente y polémica en su condición inacabada de disciplina propia para los estudios sobre la comunicación. Gráficamente quedaría expresada del modo siguiente:

**Figura 1:** Relación disciplinar entre áreas de saberes que fundamentan las Prácticas Comunicativas.



Elaboración propia

Sin embargo, no siempre son explicados estos pilares disciplinares necesarios para entender cuanto es capaz de expresar, representar, significar como categoría en tiempos donde cobra una centralidad importante el fenómeno que designa.

Conocer estos entrecruzamientos solo fue posible mediante un **paneo bibliográfico** sobre la literatura al uso que define estas disciplinas y sus atributos, mediante una **sistematización de conocimientos**, -ejercicio importante para mejorar la calidad y eficacia del conocimiento-, que permitió organizar la información de manera estructurada, coherente y accesible. En pos de ello estuvo el **objetivo** de la investigación bibliográfica y documental realizada: **adquirir y ofrecer** una comprensión más profunda y amplia sobre las matrices disciplinares de las prácticas comunicativas y su relación con las prácticas sociales, y viceversa. A la vez que permitió identificar patrones, relaciones y lecciones aprendidas que podrán ser útiles en el enriquecimiento de las propiedades de ambas categorías en favor de su desarrollo y adaptabilidad a nuestros contextos epistémicos de resistencia, urgidos de enriquecimiento documentado para una mejor comprensión y utilización en la formación, investigación y ejercicio profesional de la comunicación social en todas sus dimensiones según la tipicidad que le corresponda.

## Desarrollo

### 1. La Sociología

A decir del sociólogo Anthony Giddens (2000) “es el estudio de la vida social humana, de los grupos y sociedades” (p. 28), cuya labor es “investigar la conexión que existe entre lo que la sociedad hace de nosotros y lo que hacemos de nosotros mismos, ya que nuestras actividades estructuran -dan forma- al mundo social que nos rodea y, al mismo tiempo, son estructuradas por él” (p. 32); y en términos del comunicólogo español Martín Serrano (2011), “está más sensibilizada con las prácticas sociales” (p.43). Ella ofrece a la categoría prácticas comunicativas un marco de referencia, categorías<sup>1</sup> y teorías<sup>2</sup> desde sus fuentes y tradiciones de pensamiento e investigación que permiten su explicación, así como sus múltiples y complejas interconexiones.

Muy relacionada con la propuesta conceptual “sistema social”, la cual fuera desarrollada por el sociólogo estadounidense representante de la escuela sociológica Estructural- Funcionalista, Talcott Parsons

---

1 Sistema Social, Acción Social y Práctica Social (si bien estas dos últimas tienen anclajes teóricos también en la Filosofía (Filosofía del lenguaje y de la praxis); la Psicología Social (Teoría de la Actividad y los Actos); la Antropología (con lo concerniente a las relaciones culturales y simbólicas, de significados y sentidos) y la Lingüística (Lingüística Aplicada y Teoría del Discurso).

2 Teoría de los Sistemas Sociales, del Cambio Social y de las Prácticas Sociales. Entendida esta última como aquel que “define a las prácticas sociales como el componente fundamental del mundo social” (Ariztía, 2017. p.221).

(1902- 1979)<sup>3</sup> como parte de su Teoría de la Acción<sup>4</sup>, si bien en la literatura se reconoce que fue mencionada anteriormente por el sociólogo italiano Vilfredo Pareto (1848- 1923). Para Parsons (1951, citado en Ritzar, 1993) un sistema social:

(...) reducido a los términos más simples- consiste, pues, en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a “obtener un óptimo de gratificación” y cuyas relaciones con sus situaciones- incluyendo a los demás actores- están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos. (p.119)

Aun cuando el autor refiere en su concepto a la interacción y hace alusión a diferentes tipos de sistemas y sistema de acción, no rebasa “el análisis estructural comparado y no alcanza un estudio de los procesos del cambio social (...) que se acercan más hacia la búsqueda de la estabilidad mediante el control social, lo que le signó con la clasificación de conservador” (Ritzer, 1993, p.127). Por su parte:

la noción sociológica de “acción social” no es el invento de un autor genial, ni tampoco el producto patentado de una teoría clásica. La importancia del tema ha dado a pensadores de diferentes tradiciones intelectuales<sup>5</sup>, en diferentes momentos de la historia, la oportunidad de reflexionar sobre la constitución de una colectividad, y la influencia del grupo sobre los individuos. En ese sentido, la acción social no es un concepto relacionado exclusivamente con la construcción de la modernidad y la constitución del sujeto. (Lutz, 2010, p. 204)

---

3 Entre cuyas principales obras se encuentran: *The Social System* (1952). Londres: Tavistock; y *El sistema social* (1988). Madrid: Alianza Editorial.

4 En la que los mecanismos centrales debían ser los actores orientados hacia ciertas situaciones con diferentes metas, valores y modelos normativos; y su sistema de acción estaría compuesto por cuatro sistemas: el organismo conductual (biológico); el sistema de la personalidad; el sistema social y el sistema cultural.

5 Carlos Marx y Federico Engels (idea de acción social como acción de una clase socioeconómica en contra de la otra en el marco de la lucha de clases en el Manifiesto del Partido Comunista, 1848 y la acción social como la manifestación de una fuerza colectiva y anónima en las mercancías; fuerza capaz de imponer una mercancía dada como mercancía de referencia en *El Capital*, 1867); Augusto Comte (acción social, un proceso subversivo y peligroso que cuestionaba indebidamente los principios de diferenciación social, económica y de estatus, cuando era conducida por consideraciones irracionales. Pero virtuosa cuando la originan y encauzan los estudios positivos, *Discurso sobre el espíritu positivo*, 1852); Herbert Spencer (criticó las manifestaciones de la voluntad de cambio por parte del pueblo en el sentido de que la colectividad no puede inducir transformaciones que no sean los cambios esperados. Así la masa es incapaz de innovar y de aceptar el bien fundado en cambios no esperados. Con ello da una noción negativa a la acción social, *Introduction à la science sociale*, 1873); y Emile Durkheim (otorgaba dos valores posibles de la acción social: el negativo mediante la aplicación del derecho penal, y el positivo mediante la libertad que otorgaba el derecho civil para que pudieran desarrollarse formas de solidaridad orgánica, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912).

Sin dudas estos pensadores coadyuvaron a crear los sustentos de una reflexión teórica ulterior que se iba a centrar en la acción social. Así, dentro de la Sociología destacan cuatro teorías en el siglo XX, ilustrativas de la diversidad de perspectivas y opiniones sobre la acción social: la sociología comprensiva de Max Weber (1861- 1920)<sup>6</sup> y Alfred Schutz (1899- 1959)<sup>7</sup>; la teoría nomotética de la sociedad de Talcott Parsons (1902- 1979)<sup>8</sup>; la sociología de la acción de Alain Touraine (1925- actualidad)<sup>9</sup> y la teoría social de Anthony Giddens (1938- actualidad)<sup>10</sup>.

Weber (1922, citado en Lutz, 2010) desarrolló la idea de que la acción social es una abstracción, la cual puede definirse como el gesto –en sentido amplio– de un individuo que recibió y/o ejerce una influencia social significativa, concibiendo a la acción social como la forma elemental de sociabilidad que permite a un individuo relacionarse y ser relacionado con los demás. “El ser-en-sociedad y el ser aceptado por la sociedad tienen como punto de referencia constantemente renovado y verificado, la adecuación del actuar individual con las prescripciones invisibles pero reales del grupo” (p. 206).

Schutz enmarca sus conceptos sociológicos más básicos en la conciencia. Así la acción, constituye una “conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente”, o sea una conducta ideada por el actor con anterioridad” (Schutz, 1973, citado en Ritzer, 1993, p.281). En esta concepción la acción que se ejecuta está provista de intención, de propósito, de ahí que la misma tenga como atributo esencial el hecho de ser concebida y proyectada.

La base de la teoría sobre la acción social de Schutz radica en la presunción o pre-suposición, fundamento sobre el cual se configura el mundo de la vida, el mundo del sentido común. Se asume, entonces, que las realidades sociales son siempre fenomenológicas y que ellas corresponden a esas coordenadas de la “matriz social”. (Schütz 2008, citado en Murcia, Jaimes y Gómez, 2016, p. 264)

Pearson se esmeró por ampliar lo planteado por Weber, construyendo una teoría sociológica nomotética que incorpora, al mismo tiempo, “la dimensión oculta de la acción y la del actor, con el fin de dar cuenta del proceso de adaptación tendencial del individuo tanto a las contingencias de la vida social como a las reglas de conducta comúnmente admitidas” (Lutz, 2010, p. 217). Según este autor:

---

6 Economía y sociedad (1922).

7 Estudios sobre teoría social (1964).

8 La estructura de la acción social (1968).

9 La sociología de la acción (1965).

10 La constitución de la sociedad (1984).

el acto unidad debe ser considerado como compuesto por los elementos “concretos” de la acción. Se necesita cierto número de estos elementos concretos para constituir un acto unidad completo, un fin concreto, condiciones concretas, medios concretos, y una o más normas que regulen la elección de los medios para el fin. (Pearson, 1984, p.889)

Touraine (citado en Lutz, 2010) por su parte, busca mejorar el planteamiento de Weber haciendo hincapié en la dimensión histórica de la acción social denominándola acción histórica, y “resaltando de manera concomitante el hecho de que el trabajo es la ejemplificación de la acción, siendo el denominador común de todos los individuos” (p.217). Al respecto señalaría que:

La significación social de una acción no se confunde con el sentido que el actor le da. Querer establecer esta significación al nivel más superficial obliga a recurrir a explicaciones mecánicas, cada vez que aparece una cierta diversidad en las opiniones y en las conductas. Es necesario, al contrario, acceder a una conciencia social colectiva, que no coincide con las conciencias individuales y se presenta, por lo tanto, como un inconsciente. (Touraine, 1969, p.36)

Giddens (citado en Lutz, 2010) con su teoría social pretende romper las barreras disciplinarias al integrar diferentes ámbitos de la vida colectiva de los agentes. Para él, “la acción es un proceso dinámico y creativo que moviliza la reflexividad del individuo en el marco de una vida cotidiana rutinizada” (p. 217).

Para Giddens la acción tiene dos elementos: la racionalización y la motivación. La racionalización de la acción se refiere a la capacidad reflexiva del agente de dar cuenta de las razones de su acción, es decir justificarla ofreciendo una explicación razonada de la misma. En cuanto a la motivación de la acción ésta remite a las necesidades y motivos que la generan. Al respecto plantearía:

Distingo el registro reflexivo y la racionalización de la acción, de su motivación. Si razones denotan los fundamentos de la acción, motivos denotan los deseos que la mueven. Pero una motivación no se une tan directamente a la continuidad de una acción como su registro reflexivo o su racionalización. Motivación denota más un potencial de acción que el modo en que el agente lleva adelante una acción inadvertidamente. (Giddens, 2006, p.43)

En la misma tesitura respecto a la vida cotidiana rutinizada se pronuncia Michel De Certau cuya teoría de las prácticas cotidianas realiza una importante reflexión de las prácticas humanas de la habitabilidad y la convivencia, pero:

se limita a proponer algunas maneras de pensar las prácticas cotidianas de los consumidores, suponiendo para empezar que son de tipo táctico. Dentro de esta intención, el análisis se ordena en tres niveles: las modalidades de la acción, las formalidades de las prácticas y los tipos de operación especificados por las maneras de hacer. (Giard 1996, p. XXIV)

Importante resultará, entonces, el esbozo que realiza De Certeau (1996) para abordar e investigar las prácticas.

El primero apunta a la observación de prácticas ordinarias (hablar, habitar, caminar, leer, enseñar); el segundo a la extensión del análisis de estas prácticas cotidianas a sectores científicos regidos por otro tipo de lógica; y el tercero a la observación de “huellas de actos” que forman “frases imprevisibles”. (p. XLVIII)

Cabe afirmar, entonces que “permanecen realizadas aquí (...) tres herramientas inherentes al método antropológico: la observación cualitativa, la autorreflexión de la praxis por parte del investigador plural, y la aforística “aprehensión poética del objeto” legada por Lévi-Strauss (1971)” (Cassigoli, 2016, p. 10).

Para estos pensadores “la acción social es un fenómeno sociológico fundamental cuyo estudio permite la comprensión de dimensiones más complejas de la vida en sociedad y, por ende, puede contribuir indirectamente en la mejor y mayor integración de los individuos en la sociedad” (Lutz, 2010, p. 217). La práctica social está asociada a la configuración de los seres humanos en la definición de sus imaginarios sociales.

Las formas en que esta posibilita a las personas y grupos sociales sus identidades, está en directa relación con su tradición y su historia, con los contextos y relaciones de fuerza, pero también con las formas particulares de ser/hacer, decir y sentir en el mundo. Tres tendencias se desarrollan en el análisis de las prácticas sociales: la primera, como actividad derivada de las fuertes imposiciones sociales; la segunda, espacio donde los sujetos se dinamizan, se recrean y construyen acuerdos que se configuran en campos de fuerza y relaciones de poder que atraviesan este escenario en los diferentes contextos en los que acontecen; la tercera, genera una reflexión en torno al hecho de que la práctica social es ante todo

una expresión de humanidad desde sus imaginarios sociales, sustentado en que los acuerdos sociales se configuran desde las significaciones que las comunidades tienen sobre el mundo, el ser humano, la vida y la muerte y que definen las formas de ser/hacer, decir/representar de los actores de un grupo social. (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016, p. 258)

La mejor aportación que hacen un grupo de sociólogos<sup>11</sup> al estudio y comprensión de las prácticas sociales pasa por considerarlas mucho más que una simple actividad o acuerdo social.

Tal es el caso de la realización práctica de Aristóteles que la concibe desde el razonamiento ético y por tanto ubicado en las universalidades de la razón moral práctica (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016, p. 262). O el saber práctico de Hans-Georg Gadamer (1993), una racionalidad que la asume como escenarios de configuración del ser humano asociándola con el saber práctico de la hermenéutica comprensiva y con ella la fusión de horizontes que involucra todo el ser humano reflexivo. También está la visión como experiencia lingüística manifestada en la fusión de horizontes, el coestar y la factibilidad del convivir expuesta por Martin Heidegger (1977).

Igualmente, la perspectiva como escenario de configuración social (y por tanto ontológico) orientado a descubrir la génesis del obrar humano en el marco de sus reproducciones de poder que proponen Pierre Bourdieu (2007) y Anthony Giddens (1984). O los análisis en relación a las lógicas del poder de Siegfried Jäger (2003) y Michel Foucault (2002), para este último escenario de construcción de objetos discursivos. También el argumento de posibilidad y pertinencia de la Teoría de los Imaginarios Sociales en la configuración de la práctica social como *expresión de humanidad* que formula Cornelius Castoriadis (1998) y la Teoría de las Representaciones Sociales, constructo que Jean Claude Abric (2001) concibe como “la interface entre circunstancias externas y prescriptores internos de la representación social. Comportamientos globales que evolucionan para adaptarse a los cambios de circunstancias externas” (p.45).

El análisis de cualquier práctica social supone que sean tomados en cuenta por lo menos dos factores esenciales: por una parte, las condiciones sociales, históricas y materiales en las que ella se inscribe, y por otra; su modo de apropiación por el individuo o grupo respectivo en el que los factores cognitivos, simbólicos, representacionales desempeñan igualmente un papel determinante. Porque

para que una práctica social, aún impuesta, se mantenga, es necesario todavía que pueda, con el tiempo, ser apropiada, es decir integrada al sistema de valores, creencias y normas, ya sea adaptándose a él o transformándolo. Cualquier contradicción entre las representaciones sociales y las prácticas lleva necesariamente a la transformación de una u otra. (Abric, 2001, p.213)

<sup>11</sup> Y también lingüistas, filósofos y psicólogos...

En las prácticas sociales se acrisolan todo el tiempo la experiencia y la imaginación de los sujetos, el cuerpo y la razón, la historia y la fuerza radical de la creación psicosomática para originar los acuerdos sociales sobre esas formas de ser/hacer, decir/representar la vida social. Es por ello por lo que se afirma que “la práctica social esboza significación, pero también objetivación y anclaje social porque es a la vez, producto de los imaginarios sociales y de sus representaciones” (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016, p. 272).

Como categoría ha mostrado su valía para realizar estudios de prácticas de liderazgo directivo en diferentes esferas de la vida social. Como enfoque teórico, la Teoría de las Prácticas Sociales tiene debilidades y limitaciones.

Su principal limitación tiene que ver con las dificultades de esta teoría para dar cuenta adecuadamente del fenómeno del poder. Si bien autores como Shove, Pantzar y Watson<sup>12</sup> discuten abiertamente cómo ciertas prácticas se imponen por sobre otras, generando esquemas dominantes, en general esta teoría no discute abiertamente la existencia de asimetrías de relevancia entre prácticas o entre los componentes y los ejecutores de éstas. En este contexto, un desarrollo sumamente interesante tiene que ver con la reflexión acerca de las dinámicas de relación jerárquicas entre distintos tipos de prácticas. (Ariztía, 2017, p. 233)

No obstante, se reconoce que el interés por superar los dualismos y la revalorización de lo material, han hecho que la Teoría de las Prácticas Sociales mantenga claridad y vínculo con los debates y aproximaciones contemporáneos sobre los procesos de transformación y cambio social toda vez que “pone atención en la dinámica de las prácticas, sus trayectorias, sus formas de vinculación, sus procesos de reclutamiento y defeción y no en factores externos (...) haciendo aportes a la comprensión de procesos de expansión y transformación de las prácticas sociales” (Ariztía, 2017, p. 232).

Como ha podido apreciarse en la breve síntesis realizada subyacen de manera casi siempre implícita alusiones al proceso de comunicación que le subyace a la interacción humana y social que suponen las mismas en términos como significación, discursos, lenguaje.

## 2. La Psicología

La Psicología que como ciencia estudia:

la mente, incluyendo la conciencia, la percepción, la motivación, el comportamiento; la biología del sistema nervioso en su relación con la mente; los métodos científicos de estudio de la mente, la

---

<sup>12</sup> Se refiere a la obra: Shove, E; Pantzar, M; Watson, M. (2012). The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes. London: Sage.

cognición, las interacciones sociales en relación con la mente, las diferencias individuales; y la aplicación de estos enfoques a los problemas prácticos en la organización y el comercio, y especialmente al alivio del sufrimiento. (Diccionario de Psicología de Cambridge, 2009)

También le brinda categorías<sup>13</sup>, teorías<sup>14</sup>, disciplinas<sup>15</sup> que definen procesos estrechamente relacionados con las prácticas sociales en general, y particularmente con las prácticas comunicativas.

En tal sentido destaca la Teoría Constructivista y dentro de ella el Enfoque Histórico Cultural de Lev Vygotsky (1934) que sitúa e integra la actividad de las personas en su contexto histórico, social y cultural como un proceso de relaciones sociales mediante el diálogo cooperativo continuo que une necesidades, motivos, pensamiento y comportamiento, articulados por medio de las herramientas simbólicas que la especie humana ha ido desarrollando a lo largo de su historia como competencias culturales adaptativas, mediante las cuales se van formando estructuras psicológicas que se emplearán para la conducta, por tanto concibe el desarrollo del lenguaje se desarrolla a partir de la interacción social del individuo.

Por su parte A.N. Leontiev (1981) años más tarde sistematizaría el estudio de la actividad, dando lugar a la Teoría de la Actividad Humana, sobre la base del enfoque histórico-cultural de que la actividad intelectual no está separada de la actividad práctica. Al respecto afirmarí que

Las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines que, a su vez, representan pasos intermedios de cara a satisfacer el motivo. Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo una acción bajo condiciones específicas. (Leontiev, 1981, p. 37)

La actividad psicológica y la práctica social están estrechamente relacionadas como se ha tratado de demostrado en este apartado. En términos generales, la actividad psicológica se refiere a los procesos mentales internos que están relacionados con la percepción, el pensamiento, la memoria, la motivación y el aprendizaje, los cuales son fundamentales para que los individuos puedan interpretar, comprender, adaptarse y participar en la práctica social. A su vez

---

<sup>13</sup> Memoria, percepción, lenguaje, pensamiento, aprendizaje, actividad, conducta, representaciones sociales, entre las más importantes.

<sup>14</sup> Teoría conductual (Pavlov, Watson, entre otros); Teoría cognitivista (Baddeley, Guidano, Piaget, entre otros); Teoría humanista (Allport, Maslow, Rogers, entre otros); Teoría constructivista (Piaget, Vygotsky, Bruner, entre otros). Parte de esta perspectiva nos resultan referenciales la Teoría Histórico Cultural (Lev Vygotsky, 1934); Teoría de la Actividad Humana (Leontiev, 1981).

<sup>15</sup> Psicología social (interacción entre individuo y sociedad, comunicación interpersonal, comunicación no verbal).

la práctica social se refiere a la interacción entre los individuos y su entorno social, incluyendo las instituciones, las normas, los valores y las creencias de la sociedad en la que se encuentran.

Esta práctica social implica la participación activa y consciente de los individuos en diferentes contextos y situaciones, lo que a su vez tiene un impacto en sus procesos psicológicos. Ello permite afirmar que la relación de ambos, o sea, la actividad psicológica y la práctica social es recíproca y mutua, ya que la actividad psicológica influye en cómo los individuos se relacionan con su entorno social, al mismo tiempo que la práctica social tiene un impacto en la actividad psicológica de los individuos. De ello dan fe las referencias teórico-conceptuales revisadas, si bien no siempre lo hacen con claridad y precisión.

Según el enfoque psicológico histórico-cultural el concepto de actividad tiene un protagonismo esencial, pues a través del mismo se explica el modo en que se produce la creación de sentido, a la vez que se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos. Desde la noción de pensamiento la psicología:

ha obrado durante mucho tiempo como campo de batalla donde se dirimen las disputas sobre sus relaciones, casi siempre cuando lo que se discute es -o era- si el lenguaje es mera expresión de un pensamiento preexistente<sup>16</sup>, por tanto, no lingüístico, o si por el contrario lenguaje y pensamiento vienen a coincidir en lo fundamental, por ser el pensamiento ya de carácter esencialmente lingüístico<sup>17</sup>. En la medida en que pueda establecerse un continuo de posiciones en torno a estos dos polos, se obtienen diversas concepciones de la mente. (Rodríguez, 2003, p.56)

Según las aproximaciones formuladas existe, y debe existir, una estrecha relación entre psicología y filosofía, que procede de la relación similar entre mente (pensamiento, razón) y lenguaje (conceptos). Ello conecta con el siguiente apartado.

### 3. Las Ciencias del Lenguaje

En un inicio conocidas como Letras y más tarde Ciencias del Lenguaje, estas cobran auge en la segunda mitad del siglo XX, así como una gran diversificación a consecuencia de investigaciones distintas relacionadas con el lenguaje como estructura fundamental en todo grupo social (Ahumada, 2010, p. 200) sustento del proceso- sistema- práctica comunicativa en sociedad que “lo

---

16 Chomsky y el lenguaje innato. Este autor también desarrolla el concepto de competencia lingüística (capacidad gramatical asertiva para la expresión) y de gramática generativa (de adecuación, aceptación, para la actuación).

17 Piaget con el lenguaje que se origina con el desarrollo cognitivo del niño gracias a una relación organismo- ambiente y donde el lenguaje se aparta de la función simbólica y de la acción, toda vez que lo concibe como reflejo del pensamiento.

involucra como un sistema lógico formal y convencional de signos arbitrarios que permiten elaborar y comprender un mensaje, así como los contextos de significación en que es construido e interpretado” (Ahumada, 2010, p. 202); convertido en objeto de interés y estudio.

El lenguaje resulta “un conjunto de sistemas de comunicación en general constituido por diversas manifestaciones: dibujos, gestos, sonidos, movimientos, procesos culturales tales como los símbolos, leyendas, el arte en general, etc; la cultura influye para que se den tales procesos en la sociedad” (Leroy, 1974, p. 39).

Su abordaje produjo una convergencia de enfoques y temas de manera que coinciden ciencias tales como la filosofía del lenguaje; la lingüística (textual, cognitiva y computacional); la ciencia cognitiva y la neurolingüística. Igualmente, disciplinas como la etnometodología de la comunicación; la etnografía del habla; la sociolingüística; psicolingüística; la cinesia; la proxemia; la semiótica; la retórica; y la pragmática lingüística<sup>18</sup>.

Por último, teorías como la dialógica del lenguaje; de la argumentación; de la enunciación; de la relevancia; de la comunicación y de la información; el análisis del relato; el análisis del discurso; la tecnología e industrias de la lengua; y la inteligencia artificial. “Todas estas ciencias o disciplinas o teorías con sus respectivos objetivos y presupuestos teóricos resaltan la representación mental y la comunicación y el uso, como ejes fundamentales dentro de un nuevo paradigma de los estudios del lenguaje” (Álvarez, 1998, p. 183). La Filosofía del Lenguaje trata de entender

lo que puede ser aprendido acerca del conocimiento conceptual, a partir de la manera en que ese conocimiento es expresado y comunicado en el lenguaje. Por consiguiente, su premisa fundamental es que existe una estrecha relación entre la forma y el contenido del lenguaje, y la forma y el contenido de la conceptualización. De ahí que la necesidad de estudiar la filosofía del lenguaje radica en que por medio del lenguaje se accede a todos los sistemas conceptuales, y si no se sabe el modo en que este vincula el lenguaje con los conceptos y la realidad, nunca se podrá llegar a ser rigurosos. Ello amerita que el lenguaje sea estudiado en sí mismo. (Katz, 1971)

Desde ella, y con el punto de quiebre del segundo Ludwig Wittgenstein, queda abierta

esa consecuencia al “giro lingüístico”, que es lo que llamamos “giro pragmático”, en cuanto la recuperación del lenguaje común y corriente y la importancia de la lengua como hecho y acción, que serán relevantes en la primera teoría pragmática (teorías de los

---

<sup>18</sup> También conocida como pragmalingüística, o simplemente pragmática. Esta última acepción tiende a confundirla con postulados de la teoría filosófica del pragmatismo o simplemente con el actuar práctico.

actos de habla<sup>19</sup>) de la Escuela de Oxford, abriéndose con ello una veta muy rica para el diálogo entre las teorías de comunicación y las ciencias del lenguaje, acaso uno de sus principales nudos. (Karam, 2008, p.427)

Producto de la evolución en el tiempo de los postulados de la filosofía del lenguaje también se afianza la filosofía de la lógica que

trata temas de la validez, la verdad lógica, la naturaleza de la lógica (de sus “objetos”), la de sus cuantificadores, los portadores de verdad, las teorías de la verdad, las paradojas, ente otras aristas, pero no reductible a la filosofía del lenguaje, si bien necesitada de sus enfoques meta teóricos. (Rodríguez, 2003, p.47)

Dentro de la lingüística textual se han desarrollado “teorías lingüísticas” que parten de dos paradigmas: el formal y el comunicativo. En el formal se estudia el uso del lenguaje como expresión del pensamiento, y la oración como la unidad a través de la que funciona, destacándose en su interior las teorías estructuralistas<sup>20</sup> y generativistas<sup>21</sup>. En el comunicativo se aborda al lenguaje desde la comunicación. Esto quiere decir que se tiene en cuenta la actividad lingüística del hablante, a partir de unidades como enunciado, texto y secuencia<sup>22</sup>.

Sin dudas, la Pragmática Lingüística es una de las disciplinas más cercanas y aportadoras a la categoría práctica comunicativa, toda vez que centra su estudio en la relación que existe entre la lengua, los hablantes y las situaciones en las que se produce la comunicación. Analiza el modo en que los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

La Semiótica<sup>23</sup> tiene el mismo estatus ya que estudia los signos y símbolos, no solo en el lenguaje, sino en cualquier conjunto de relaciones significativas en el mundo, lo que analíticamente permite observar que “distintas formas de acción e interacción social están organizadas a través de sistemas de códigos y organizaciones simbólicas” (Giraud, 1994, p.7).

---

19 John Langshaw Austin y John Searle. Máximas de Grice con sus nociones de significado lingüístico en términos de significado del hablante que le da el sentido comunicativo al análisis.

20 Ferdinand de Saussure (1857- 1913).

21 Noam Chomsky (1928).

22 De manera general distinguen cuatro niveles de la lengua: el culto, el popular, el vulgar y el estándar. Clasifican los textos en narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo.

23 Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Peirce, Umberto Eco, Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, Yuri Lotman, Pierre Giraud.

Otras disciplinas también guardan relación con el Lenguaje y son muchos los autores que las representan. La Filología<sup>24</sup> por ejemplo, que se dedica a estudiar los textos y la literatura de una cultura, examinando su historia, y su significado; la Hermenéutica<sup>25</sup> que se enfoca en la interpretación lingüística de los textos y obras literarias. De esta última surge una figura que también se identifica como filósofo crítico y miembro de la escuela de Frankfurt en Alemania, quien ha tratado desde sus posturas aspectos muy interesantes para comprender las prácticas comunicativas como el concepto de acción comunicativa. En este particular se reconoce que la “acción comunicativa” es también conocida como “acción orientada al entendimiento”. O sea, una

acción social no dominada por una lógica estratégica, sino por una lógica comunicativa cuando el actor de la interacción no se orienta de acuerdo con las eventualidades de la esfera de la influencia de la racionalidad de acuerdo a fines, sino que, junto a ella, participa de un proceso de entendimiento sobre planes de acción comunes o compartidos. Esta última, sin embargo, no puede presuponerse allí donde un grupo de hombres, a través de la participación en experiencias cotidianas comunes, llega a opiniones y comparte significados situacionales generales, como tampoco ahí donde el acuerdo o la congruencia en una situación de tensión ha sido el producto azaroso y provisional de una circunstancia de intereses y necesidades. Una situación de entendimiento se abre sólo en la medida en que un actor, en una secuencia de interacciones, hace una oferta de acto de lenguaje a partir de la cual, una cuestión en conflicto se decide, ya no a partir de la simple autoridad de un actor participante, sino a través del mejor argumento y fundamentación. (Habermas, 1998, p. 77)

No obstante, esta resulta una postura que ha recibido críticas por diferentes razones; a saber: por ofrecer “una organización de acción vaciada de sustancia normativa y una esfera de comunicación vaciada de poder” (Honneth, 2009, 387). Por tanto, desideologizada en torno a la necesidad de racionalizar y dar curso a los procesos de dominación intrasocial de los grupos, toda vez que “el conflicto se piensa en términos de una presión sistémica sobre el mundo de la vida” (Romero-Cuevas, 201, p.143).

#### **4. La Filosofía Marxista- Leninista**

Para ella la praxis es su categoría central (Marx, 1966a,1966b y 1966c). El análisis de la importancia del trabajo en el desarrollo económico y social, el remplazo del concepto “trabajo alienado” (enajenado) por el de “práctica” constituye para los alemanes Marx y Engels la base de una nueva concepción

<sup>24</sup> Fiedrich Schlegel; Jacob y Wilhelm Grimm; Dante Alighieri; Sir William Jones; Francisco Rodríguez Adrados.

<sup>25</sup> Friedrich Schleiermacher, Hans- Georg Gadamer, Paul Ricoeur, Jacques Derridá, Jurgen Habermas.

del mundo, del proletariado revolucionario. Por una parte, apuntarían que la exteriorización de la fuerzas vitales del hombre, la materialización de su ser, o lo que es lo mismo, el conjunto de la actividad práctica del hombre, se opera bajo la forma de la determinación de la vida material históricamente concebida de la sociedad, y a ella corresponden sus expresiones espirituales, por lo que la historia del mundo debe ser comprendida a la luz de la vida productiva material, objetiva, universal, que constituye el elemento dinámico y decisivo de la práctica social histórica de los hombres. Por otra, la humanización real del hombre en su actividad práctica como dialéctica materialista en la que el hombre realiza efectivamente su ser social transformando la naturaleza humanizada. Al respecto apuntarían que:

el desarrollo del individuo se condiciona por el desarrollo de todos los demás individuos con quienes él se halla en comunicación directa o indirecta (...), es en este proceso donde los individuos se crean unos a otros de manera física y espiritual.

Asimismo, lo verían en la concepción de la unidad dialéctica existente entre la teoría y la práctica.

Vladimir Ilich Lenin (1974a, 1974b) también realizaría sus formulaciones sobre la práctica, particularmente el problema de la función de la práctica social histórica como criterio de veracidad del conocimiento. Al respecto reflexionaría que la práctica como actividad del hombre social transformando la realidad es la fuente del conocimiento. La práctica no sólo tiene como resultado transformar dicha realidad mediante la creación de herramientas y técnicas cada vez más perfeccionadas, sino que es el punto de partida del conocimiento y es por el que la práctica progresa, se corrige, se ensancha, se profundiza y se afirma.

Por su parte el italiano Antonio Gramsci (1971)<sup>26</sup> pone de relieve la necesidad de unir teoría y práctica, para lograr así la acción consciente y una correcta interpretación de la acción. Esta es la posibilidad (y dificultad) que ofrece, como ninguna otra, la filosofía de la praxis, que supone la “igualdad o ecuación entre “filosofía y política”, entre pensamiento y acción”. La síntesis dialéctica teoría- práctica, centro de la “filosofía de la praxis”<sup>27</sup>, está asociada con una dialéctica intelectuales- masa que se resume del modo siguiente:

El estrato de los intelectuales se desarrolla cuantitativamente y cualitativamente; pero todo salto hacia una nueva amplitud y complejidad del estrato de los intelectuales está ligado a un movimiento análogo de la masa de los simples, que se eleva a niveles superiores de cultura y amplía simultáneamente su esfera

<sup>26</sup> Quien para burlar a sus carceleros llamaría al marxismo “Filosofía de la Praxis” en sus Cuadernos de la Cárcel (1999) y sobre la que luego volvería en *El materialismo histórico y la filosofía* de Benedetto Croce (2003). Buenos Aires: Nueva Visión, donde amplía su teoría sobre la praxis.

<sup>27</sup> Igual a materialismo histórico para el autor.

de influencia, entre eminencias individuales o grupos más o menos importantes en el estrato de los intelectuales especializados. (Gramsci, 1971, p.17)

Este necesario proceso solo podrá tener lugar si “el sentido común de los hombres corrientes llega a ser igual a la concepción del mundo de los filósofos profesionales como producto de una unidad cultural- social alcanzada entre ambos que se funcionaliza mediante el lenguaje” (Betancourt, 1990, p.3), y que resulta “una multiplicidad de hechos más o menos orgánicamente coherentes y coordinados” (Gramsci, 1971, p.27) “que mediatiza el modo individual y colectivo de pensar y sentir” (Betancourt, 1990, p. 3). Por su parte para el francés Louis Althusser (citado en Filloy, 2020) la práctica puede ser definida como:

un proceso transformador a partir de un doble movimiento: la introducción de la categoría de producción como operación característica en las prácticas, por un lado, y la constitución de las distintas prácticas en el escenario de la lucha de clases, por el otro. (p.1096)

Más contemporáneamente el filósofo hispano mexicano Adolfo Sánchez Vázquez (1977) ha suscrito que:

La transformación del mundo, de la realidad humana y social se presenta, pues, como un fin u objetivo último al que han de ajustarse tanto el pensamiento como la acción. Este fin es, en definitiva, la expresión del interés de una clase social -el proletariado- que sólo puede emanciparse -y con ello toda la humanidad- transformando consecuentemente la realidad. Se trata de un fin que nace de la praxis histórica misma y que sólo puede realizarse prácticamente, con una acción práctica que requiere cierta teoría. La racionalidad de esta praxis no radica sólo en el conocimiento del objeto, sino también en su ajuste a ese fin último a través de su inserción en la praxis que lo realiza. No cualquier acción real (cualquier movimiento obrero) resulta racional; se requiere que se ajuste al interés de clase fundamental que se expresa en ese fin último. Y para ello la praxis necesita de la teoría.

Pero no de cualquier teoría, sino de aquella que implica una transformación: radical en la filosofía misma: no sólo por el objeto que capta (la praxis, o el ser que se constituye en la praxis), o por el modo de captarlo (objetivo, científico) sino muy especialmente por el modo de ejercerse esta filosofía: como teoría que se inserta en la praxis misma. (p.68)

Esta reflexión resulta muy importante para ubicar el concepto de *praxis social* marxista como actividad productiva del sujeto y de sus condiciones de existencia, tal como el materialismo contemplaba el vínculo dialéctico de lo social y lo histórico. Todo lo contrario, a la asimilación de las leyes históricas como leyes de la naturaleza que anula la capacidad creadora del sujeto y redujo la noción de práctica al ámbito del experimento, la industria y el desarrollo de la producción, en referencia a la simple producción de cosas; peor aún por igualarla con la experiencia, “de esa manera la conciencia filosófica de la práctica se equipara al sentido común, a lo cotidiano no-crítico, característico del realismo ingenuo” (Kohan, 2003, p. 49).

Y desde el área de saberes de la comunicología con matices marxistas se ha hecho notar que la praxis comunicativa (discursiva) debe ser consciente de su papel histórico y mediador<sup>28</sup> (Martín- Serrano, 2011) en la transformación del discurso en una práctica social revolucionaria y política. Para ello debe cuidar la coherencia entre lo expresivo (lo que se dice) y lo ejecutivo (lo que se hace) y viceversa; la correspondencia entre contenido (lo que se dice) y forma (estructura lingüística, visual, audiovisual y digital) del proceso comunicativo<sup>29</sup>; el equilibrio entre el nivel cultural y el nivel revolucionario de los actores de la comunicación (Ego y Alter, Emisor y Receptor) como individualidades y colectividades constituidas para el hacer transformador.

Importante en este punto es ofrecer un concepto de Práctica Social como categoría más general que servirá para luego visualizarla en los planos políticos y comunicativos que resultan el interés del presente estudio. Para ello nos resulta viable la siguiente: “Las prácticas sociales como formas de hacer y/o decir que surgen de la interrelación espacio temporal de tres elementos: competencias, sentido y materialidades” (Shatzky, et al., 2012)<sup>30</sup>. Definición que con visión marxista debe contener una esencia transformadora de la concepción del mundo y su objetivación. Una operacionalización del concepto ofrecido adaptado a los efectos del presente estudio quedaría de la forma siguiente:

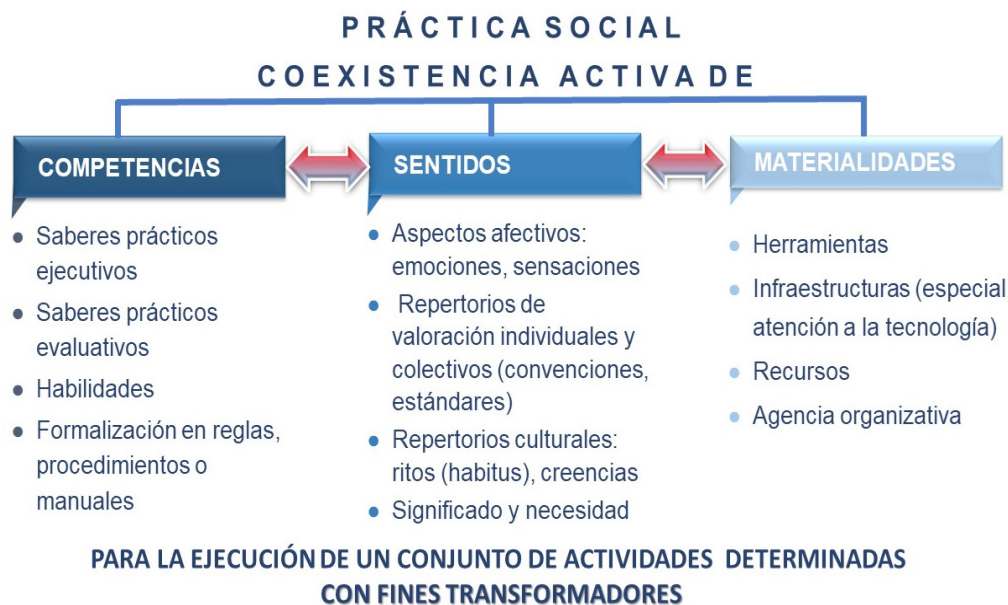
---

28 Forma de práctica social que se da entre una actividad enculturalizadora (que actúa sobre los conocimientos, las conciencias) y una actividad institucionalizada (orden social estructurado y actuante: organización y funcionamiento social).

29 Condicionado históricamente por un modo de ver el mundo (ideología), un sistema económico y político que busca perpetuidad en el poder, y lo hace material y simbólicamente.

30 Traducción al español de los autores.

**Figura 2.** Operacionalización de la categoría Práctica Social.



Elaboración propia

## 5. La Comunicología

Esta última constituye un área emergente de saberes sin una fuerte legitimación académica, pero que se considera una apuesta teórico-metodológica sobre la comunicación como configuración cosmológica, epistemológica y propiamente teórica de lo particular y lo general (Galindo, 2011). Es una ciencia posible de la comunicación, que propone una visión cosmológica<sup>31</sup> de lo social a partir de las figuras del sistema de información y el sistema de comunicación. Con ellas se construye todo el aparato inicial científico de percepción del mundo.

Los dos tipos de sistemas se asocian en cinco dimensiones, tres configuraciones y dos tendencias. Las dimensiones son la expresión, la interacción, la difusión, la estructuración y la observación. Las tres configuraciones son la teórica básica, que implica a las dimensiones de interacción y difusión, la metodológica, que implica a las dimensiones de expresión y estructuración, y la epistemológica, que implica a la observación. Y las dos tendencias son la de dominación y la de colaboración. Desde esta triple organización constructiva es posible armar un esquema de la vida social, y por tanto de cualquier fenómeno o ámbito de lo social así observado. (Galindo, 2014, p. 20)

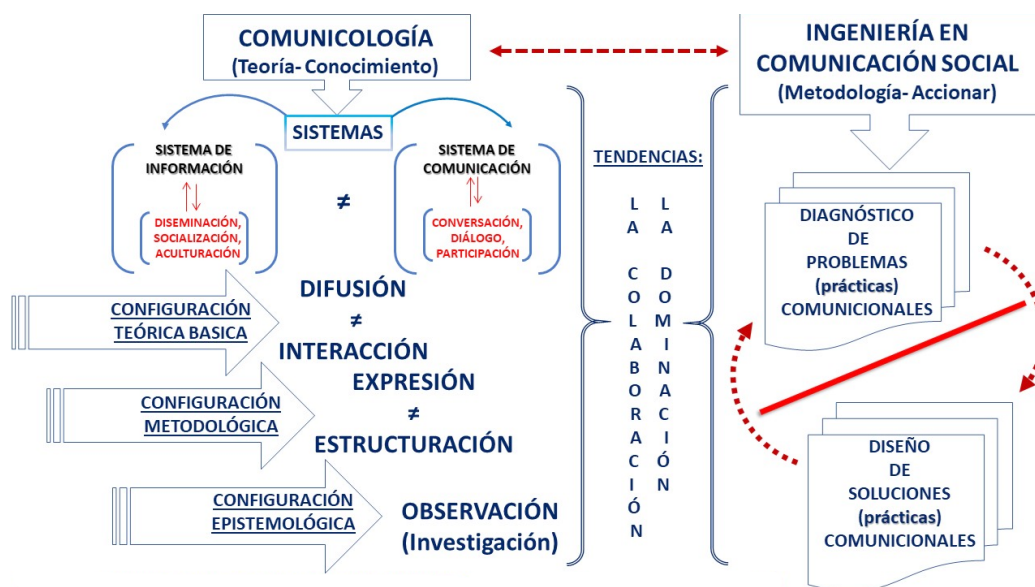
<sup>31</sup> Relativo a la cosmología filosófica que trata los aspectos referidos la ontología (el ser) y la epistemología (conocimientos construidos sobre el ser).

A esta concepción teórica, el autor añade la perspectiva de la Ingeniería en Comunicación Social (2014) que tiene como requerimientos básicos tanto el trabajo conceptual con la comunicación social, como el trabajo técnico constructivo con ella:

Por una parte, el desarrollo de una ciencia de la comunicación necesaria, y, por el otro, el desarrollo de una ingeniería que necesita ese desarrollo científico, pero también la precisión sobre cuáles son las técnicas operativas de construcción, creación, y administración de la comunicación. Por una parte, las pautas de observación que permiten metodológicamente llegar a la síntesis de un conocimiento sobre la vida social conformado por el espacio conceptual de la comunicación. Y, por otra parte, las formas concretas que hasta hoy han sido sintetizadas para construir la vida social desde la perspectiva de la comunicación, y los programas metodológicos para sintetizar nuevas y mejores formas técnicas de configuración de la vida social desde la comunicación. Por una parte, la teoría y los conceptos; por otra parte, las técnicas y las operaciones concretas. (p.15)

Gráficamente quedaría expresado del modo siguiente:

**Figura 3.** Esquema conceptual de la concepción científica de la Comunicología.



Elaboración propia

Sin dudas, una propuesta que va de la teoría a la práctica, es decir del diagnóstico de los problemas comunicativos conceptualizado mediante categorías, configuraciones y tendencias al diseño de las soluciones comunicativas, y de estas a su aplicación práctica mediante las conocidas técnicas de comunicación

según objeto y sujeto de la comunicación. Manera de exponer y explicar una concepción comunicativa identificada con el pensar teórico estrechamente ligado al hacer transformador.

De esta perspectiva sistémica interesan, tanto el sistema de información como el de comunicación; servirán de coordenadas de la configuración básica, la dimensión interacción; de la configuración metodológica la dimensión estructuración y de las tendencias, la colaboración.

Esta concepción como otras muchas dentro del campo de los estudios sobre la comunicación social recurren a su carácter sistémico y tipologizan diferentes sistemas y subsistemas comunicativos. A los efectos de la presente investigación subyace esta apuesta teórica, pero ancla sus bases en la propuesta de dos autores fundamentales de este campo académico que definen el (los) sistema (s) comunicativos: Martín- Serrano y Luhmann.

La Teoría Social de la Comunicación es la apuesta que realiza el catedrático español Manuel Martín Serrano (Teoría de la Comunicación. Epistemología y Análisis de la Referencia, 1980 y La producción social de comunicación) con sustento en la Teoría de los Sistemas y de los Sistemas Sociales que

busca dar cuenta de las formas/instituciones que toma la comunicación en cada formación social, de las lógicas que rigen los modos de mediación entre el ámbito de los recursos (materiales y expresivos), la organización del trabajo y la orientación política de la comunicación, y por último de los usos sociales de los productos comunicativos (Martín Serrano, 1988, p. 9).

Por su parte el sociólogo alemán Niklas Luhmann (1984<sup>32</sup>; 1994<sup>33</sup>)

Describe la sociedad moderna como un sistema social que reproduce la comunicación tal y como los sistemas vivos reproducen la vida y los sistemas psíquicos reproducen la conciencia. Todo lo que no es comunicación pertenece a su entorno. Como cualquier sistema está cerrado sobre sí mismo, el individuo carece de medios para intervenir sobre el sistema social y, más aún, para gobernarlo. Paralelamente, el proceso de diferenciación que ha acompañado a la modernidad es concebido a través de la constitución de subsistemas opacos compuestos, no tanto por individuos, sino por comunicaciones, se diferencia en subsistemas funcionales cerrados a través de códigos especializados: los sistemas político, económico, religioso, artístico o jurídico. Inspirándose de autores, teorías y disciplinas muy diferentes (biología del conocimiento, cibernética, lógica,

---

32 Soziale Systeme.

33 La science de la société.

lingüística, teoría de la comunicación, fenomenología, filosofía de la deconstrucción), los cuales se perciben mutuamente como elementos del entorno. (Luhmann, citado en Urteaga, 2010, p. 315)

Nótese que como fundamentos teóricos de la categoría subyacen la Teoría de Análisis de los Sistemas, particularmente en lo referido a los Sistemas Sociales y sus características como sistemas abiertos, incluyendo las organizaciones/instituciones y las Teorías Sistemáticas de la Acción (Marxismo- Leninismo) con la categoría praxis en su centro de atención.

## Conclusiones

Aludir a las prácticas comunicativas en la actualidad en la literatura de la especialidad, y otras desde las ciencias sociales y humanísticas pasa por alusiones mayormente parcializadas y asociadas a un hacer enunciativo, casi siempre divulgativo, transmisivo bien de acciones cotidianas, bien del actuar profesional periodístico, publicístico, relacionador público; y en los últimos tiempos gestores de contenidos en las plataformas digitales interactivas transfronterizas, entre las más notorias.

Si bien la balanza de atributos que le otorgan se mueve más hacia una comunicación directa cara a cara y no tan mediática, no siempre expresa sentidos en tanto dirección, intencionalidad y fines del actuar lingüístico, y las características del habla sustentada en el diálogo y la comprensión. Mucho menos en una proyección transformadora de espacios vividos, rutinas caducas y/o retrogradadas, narrativas descolocadas, situaciones comunicativas, relaciones humanas y sociales a las que le sirve de sustento, y agendas-problemas que recaban del dialogo, el debate, el disenso- consenso en favor del cambio constante de nuestras realidades centrados en y por el hombre.

Pocas veces quedan explicitados los componentes del proceso que materializan la práctica comunicativa de una manera holística, siendo el lenguaje el protagonista fundamental, pero la mayor parte de las veces falto de los matices de su diversidad y riqueza expresiva; desconectado de sus actores, espacios, situaciones, contenidos y continentes; intencionalidades explícitas e implícitas.

Asimismo, y no menos importante, carente de esa rica esencia de la palabra praxis, que trasciende a la necesaria transformación de las cosas, los estados de las personas y la sociedad, los conocimientos, las emociones; las acciones; a la vez que su expresión de las contradicciones históricas, o sea ligada a la necesidad, las cuales no pueden desaparecer en tanto “desaparecería la filosofía de la praxis” (Gramsci, 1970, p. 12).

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales, representaciones sociales. Capítulo VIII. En Abric, J. C. (Dir.). Prácticas sociales y representaciones, 195-214. México: Ediciones Coyoacán.

- Álvarez, T. (1998). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua. *Didáctica*, No. 10, 179-188.
- Ahumada, R. (2010). Las lógicas de organización del conocimiento en el estudio de la comunicación. UNAM, México.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio* No. 59. p.221-234. Recuperado en <https://www.moebio.uchile.cl/59/aristia.html>, doi:10.4067/S0717-554X2016000300002
- Betancourt, C.E. (1990). Gramsci y el concepto del bloque histórico. *Revista Historia Crítica*, No. 4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2182595.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cassigoli, R. (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michel De Certeau. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 48 (4). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016005000033>
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- De Certeau, M. (1996). *La Invención de lo Cotidiano*. 1. Artes de Hacer. México D.F.; Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Diccionario de Psicología de Cambridge (2009). Recuperado de: <https://www.marcialpons.es>
- Fillooy, C. (2020). Transformación y lucha de clases: el concepto de práctica en la filosofía de Louis Althusser. *Revista Izquierdas*, No. 49, 1095-1111.
- Flament, C. (2001) Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. Capítulo II. En Abric, J. C. (2001) (Director). *Prácticas sociales y representaciones*, pp. 33- 52. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, S. A.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Siglo XXI editores. Buenos Aires. Argentina.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galindo, L.J. (2011) (Coord.). *Comunicología Posible. Hacia una ciencia de la comunicación*. México: Universidad Intercontinental. Recuperado de: <https://www.culturascontemporaneas.com/culturascontemporaneas/libros/LibroComunicologiaPosible.pdf>
- Galindo, L.J. (2014). *Ingeniería en Comunicación Social. Hacia un programa general*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de: [http://www.gicom.com.mx/wp-content/uploads/2016/04/2015-02-12.-Jesús-Galindo.-Ingenieria\\_en-Comunicación-Social.-Hacia-un-Programa-General-1.pdf](http://www.gicom.com.mx/wp-content/uploads/2016/04/2015-02-12.-Jesús-Galindo.-Ingenieria_en-Comunicación-Social.-Hacia-un-Programa-General-1.pdf)
- Giard, L. (1996). Historia de una investigación. En M. De Certeau, L. Giard y P. Mayol (eds.). *La Invención de lo Cotidiano 2. Habitar, Cocinar*, edi-

- tado por, pp. 6-7. México, D.F.: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Giraud, P. (1994). *La semiología*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. 3ra. Ed. revisada. Madrid: Alianza Editorial.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la Filosofía de la praxis*. Barcelona: Editorial N.C.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I, capítulo 1. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1977). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2009). *Crítica al poder*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Jäger, S. (2003). *Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos*. En: R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 61-94. Barcelona: Gedisa.
- Karam, T. (2008). *La fuente histórico- lingüística en Comunicología*. En J. Galindo (coord.) (2008). *Comunicación, Ciencia e Historia. Fuentes científicas históricas hacia una Comunicología posible*, pp. 407- 471. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Katz, J. (1974). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Kohan, N. (2003). *Marx en su (Tercer) Mundo. Hacia un socialismo no colonizado*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, pp.31-95.
- Lenin, V.I. (1974a). *Materialismo y Empiriocriticismo*. Moscú: Editorial Progreso.
- Lenin, V.I. (1974b). *Cuadernos filosóficos*. La Habana: Empresa poligráfica.
- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leroy, M. (1974). *Las grandes corrientes de la lingüística*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lutz, B. (2010). *La acción en Teoría sociológica: una aproximación*. *Revista Nueva Época*, 23 (64), 199-218.
- Martín- Barbero, J. (1988). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Gustavo Gili.
- Martín- Serrano, M. (2011). *La producción social de comunicación*. 3ra. Ed. Madrid: Alianza Editorial.

- Marx, C. (1966a). Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. En C. Marx y F. Engels (1966): La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas, pp. 21; 633-635. Trad. de Wenceslao Roces. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Marx, C. (1966b). Tesis sobre Feuerbach. En: C. Marx, y F. Engels (1966): La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas, pp. 21; 633-635. Trad. de Wenceslao Roces. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Marx, C. (1966c). Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialistas e idealistas (I Capítulo de La Ideología Alemana). En: C. Marx y F. Engels. (1966): La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas, pp. 21; 633-635. Trad. de Wenceslao Roces. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Murcia, N., Jaimes, S., y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. Cinta de Moebio, No. 57, 257-274. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/57/murcia.html>
- Parsons, T. (1984). La estructura de la acción social. Madrid: Guadarrama.
- Ritzer, G. (1993). Teoría Sociológica contemporánea. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Rodríguez, F. (2003). La filosofía del lenguaje: su naturaleza y su contexto en Revista Diánoia, XLVIII (50), 41-68. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58405002>
- Romero- Cuevas, J.M. (2011). Entre hermenéutica y teoría de sistemas. Una discusión epistemológico- política con la Teoría social de Jungen Habermas. Revista Isegoría, No. 44, 139- 159.
- Sánchez- Vázquez, A. (1977). La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía. Cuadernos Políticos, no. 12, pp.64-68.
- Schmidt, S.J. (2002). Publicidad o la seducción anhelada. En: Willems, H. (Comp.). (2002). La sociedad de la publicidad. Contextos y textos. Producciones y recepciones. Desarrollos y perspectivas, pp. 101-119. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Shatzky, T., Shove, E., Pantzar, M., y Watson, M. (2012). The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes. London: Sage.
- Touraine, A. (1969). La sociología de la acción. Barcelona: Ariel.
- Uranga, W. (2007). Mirar desde la comunicación Una manera de analizar las prácticas sociales. En W. Uranga, y D. Bruno: Tres perspectivas para comprender/nos. Mimeo, Buenos Aires, Argentina.
- Urteaga, E. (2010). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Contrastes,

Revista Internacional de Filosofía, vol. XV, 301-317. DOI: <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v15i0.1341>

Vygotsky, L. S. (2001). Obras Escogidas. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Madrid: Editorial Antonio Machado Libros.

# El Experimento Formativo en la investigación e innovación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

The Formative Experiment in research and innovation of Development Education Sustainable (ESD)

Israel A. Núñez Paula. [isranunezp@yahoo.es](mailto:isranunezp@yahoo.es)

Universidad de La Habana. Cuba

Recibido: 25/01/2023

Aprobado: 02/03/2023

## Resumen

Se presentan las bases teóricas y las características metodológicas del Experimento Formativo dentro de los paradigmas de la investigación en ciencias sociales, su relevancia para la formación de competencias (como integración de conocimientos-habilidades-actitudes-valores-sentimientos) y para los reclamos vigentes de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y su agenda E2030, así como para paliar las consecuencias de la Educación en condiciones de Pandemia. Se aportan las bases teóricas y metodológicas del Modelo de Formación por Etapas de las Acciones Mentales y los Conceptos (Competencias) como contexto de aplicación del Experimento Formativo y sistema conceptual para la interpretación de sus resultados.

**Palabras clave:** Experimento Formativo, Educación para el Desarrollo Sostenible, agenda E2030, Competencias.

## Abstract

The theoretical basis and methodological characteristics of the Formative Experiment within the paradigms of research in social sciences are presented, its relevance for the formation of competences (as integration of knowledge-skills-attitudes-values- feelings) and for the current claims of Education for Sustainable Development (ESD) and its E2030 agenda, and so to palliate the consequences of the Education in pandemic conditions. The theoretical and methodological bases of the Model to Forming by Stages of Mental Actions and Concepts (Competences) as the application context and conceptual system for results interpretation of the Formative Experiment, are provided.

**Key words:** Formative Experiment, Education for Sustainable Development, E2030 agenda, Competences.

## **La Educación para el Desarrollo Sostenible y las consecuencias de la Educación en condiciones de pandemia. Metas y exigencias vigentes**

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), tiene su antecedente en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien, 1990 (EPT) (UNESCO, 1990). Desde entonces, ha ganado en precisión de los aspectos pedagógicos y didácticos del modelo educativo y del diseño de programas, a desarrollar por las instituciones.

Desde sus inicios, la EDS ha pretendido formar ciudadanos con capacidades para hacer frente a los retos del presente, en cuanto al medio ambiente, de las personas, la sociedad y la economía pero con una clara perspectiva del futuro, de la preservación o sostenibilidad, y de la mejora, de escenarios y recursos, para lo cual deben poseer competencias tales como pensamiento crítico y creativo, comunicación, gestión de conflictos y estrategias de solución conjunta de problemas reales (transdisciplinarios y complejos) que le permitan participar activamente en la vida de la sociedad, respetar la tierra y la vida en toda su diversidad y estar comprometidos con el fomento de una sociedad equitativa, sin exclusión y en la que impere la paz.

Cabe destacar, para una adecuada interpretación que, tanto en el espíritu del párrafo anterior, como en su sentido conceptual para el presente trabajo, el concepto de capacidades es equivalente al de competencias y el concepto de competencias debe ser entendido como una determinada integración de cualidades de la personalidad (conocimientos, habilidades, actitudes, valores y sentimientos) que garantizan el éxito en algún tipo de actividad – considerando, como parte del éxito, el respeto (actitudinal, verbal y comportamental) por los valores y sentimientos humanos, cuyos modelos pueden ser adoptados de las abundantes definiciones de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

El 25 de septiembre de 2015, el 70° Período de Sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó el documento “Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, dentro de cuya agenda, el Objetivo No. 4 consiste en: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2015).

En dicho contexto, se define la Educación de Calidad como aquella que fomenta la creatividad y garantiza la adquisición de las competencias básicas: lectura, escritura, cálculo y para la vida; así como las analíticas, las de solución de problemas y otras interpersonales y sociales, y que propicia el desarrollo de valores y actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos (pobreza, nutrición, salud, desigualdad, sostenibilidad de los recursos hídricos y energéticos, crecimiento económico, desarrollo urbano, protección ambiental y resiliencia, paz, justicia e inclusión).

Dado el carácter transversal de la EDS para el potencial cumplimiento de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en 2016 se concretó una Agenda E2030, en un documento programático de la UNESCO, denominado Educación para Transformar Vidas. Metas, Opciones de Estrategia e Indicadores (UNESCO, 2016), el cual sirvió de base para la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (ALC), en enero de 2017, en Argentina,

para ajustar las metas, estrategias e indicadores, a las particularidades de la región. El documento resultante, cuyas proyecciones se mantienen vigentes hoy, se denominó Declaración de Buenos Aires (UNESCO, 2017).

De los 12 acuerdos regionales que fueron tomados, cabe destacar los siguientes aspectos según los propósitos del presente trabajo:

- Enfatizar la necesidad de transformar los modelos y experiencias escolares y de aprendizaje, a partir de, entre otras condiciones, la vinculación entre la escuela y su comunidad, con el fin de lograr trayectorias educativas y laborales diversas, sólidas y continuas.
- Desarrollar las competencias del siglo 21, a través de un enfoque interdisciplinario, centrado en el aprendizaje activo, con prácticas pedagógicas inclusivas y transformadoras, vinculada con las dimensiones de la vida, que maximicen el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).
- Fortalecer el vínculo de la educación con el mundo laboral, que facilite la continuación de los estudios, las carreras y los oficios.
- Fortalecer la preparación permanente de los docentes, revisando los planes de estudio y programas de formación docente y sus contenidos, de modo que motiven y empoderen a docentes y directivos para asumir los desafíos y oportunidades.

La Declaración de Berlín (UNESCO, 2021), sobre Educación para el Desarrollo Sostenible, entre otras muchas cosas, plantea, hacer hincapié en la formación de habilidades cognitivas, aprendizaje social y emocional, competencias de acción transformadora (innovación, N. del A.), trabajo en equipo y toma de decisiones en colaboración, la formación de valores como la solidaridad, la inclusión, la ética, la igualdad, el respeto por las personas y la naturaleza, la no violencia y que, para ello, las instituciones deben convertirse en laboratorios vivos de participación, donde el aprendizaje se base en la experiencia, esté orientado a la acción y sea culturalmente pertinente.

Desde el punto de vista didáctico, la EDS requiere desplazar el énfasis que hacían los modelos educativos y el diseño curricular en sus extremos: de una parte, el enciclopedismo, que llena de conocimientos los planes y programas de estudio, ordenados bajo la lógica de la ciencia disciplinar, que fomenta el aprendizaje reproductivo y convierte al alumno (exitoso) en un erudito, pero casi inútil a la hora de aplicar los conocimientos aprendidos para resolver los problemas reales de la sociedad, complejos y transdisciplinares, y de otra parte, aquellos modelos y enfoques pragmatistas y conductistas que enfatizan sólo en la formación de habilidades dejando de lado el componente social, humano, afectivo, comunicativo y participativo, fomentando con ello el utilitarismo, el empirismo y el inmediatismo del aprendizaje. Siendo así ¿Qué reclama la EDS?

La EDS y su concepto de calidad de la educación propenden a formar en los alumnos de todos los niveles de enseñanza, y a lo largo de toda la vida, competencias - integradoras de, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y sentimientos – que le permitan identificar, caracterizar y resolver los problemas reales (complejos y transdisciplinarios), actuales y perspectivas, relativos al medioambiente, la sociedad y la economía, que han sido pormenorizados en los párrafos anteriores, sobre la base de situaciones de aprendizaje en escenarios académicos y de su entorno, en los cuales se desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje donde tales problemas, y su solución colectiva, constituyan el hilo conductor y también su resultado principal, donde la teoría sea la necesaria y suficiente para la comprensión de los contextos, problemas, soluciones y consecuencias, y donde se logren las adecuadas dimensiones independencia-sociabilidad y afectivo-cognoscitiva, de una personalidad orientada al Desarrollo Sostenible en su más amplio sentido.

Obviamente, el tránsito de los modelos educativos, planes y programas de estudio, formación y capacitación habituales a los que preconiza la EDS, requiere un alto nivel y dedicación de investigación-experimentación-innovación educativa, a la cual va encaminada la propuesta de utilización del Experimento Formativo, que constituye, el núcleo del presente trabajo.

De modo complementario a los reclamos generales de la EDS, el proceso de su concientización e implementación en el mundo y, en particular en América Latina, se ha visto afectado desde finales de 2019 por las condiciones especiales de pandemia. Los riesgos de contagio con la COVID-19, provocaron la suspensión o limitación de la presencialidad, en todos los niveles de enseñanza para la mayoría de los alumnos, durante un período relativamente prolongado. Los esfuerzos para contrarrestar los efectos negativos del distanciamiento social necesario han hecho énfasis en la Educación a Distancia, a través de medios tecnológicos y, aún después del retorno a las clases presenciales, han quedado la intención y la práctica de mantener la modalidad virtual o la semi presencialidad (modalidad “híbrida”) como sustrato tecnológico-metodológico de planes y programas. Pero, aparte de sus indudables ventajas desde el punto de vista económico, de movilidad y de permanencia de los educandos en contextos seguros, esta estrategia genera retos que deben tenerse en cuenta en la investigación-experimentación-innovación educativa hacia la EDS:

- 1) La brecha cultural para aprender cómo usar, aprovechar, el soporte tecnológico para que se produzca un aprendizaje de calidad y al mismo tiempo atractivo, ya que, por falta de experiencia y de recursos, se han tenido que implementar con urgencia, y su monotonía, así como otras deficiencias, figuran entre las principales causas de la baja motivación y del abandono escolar en todos los niveles socioeconómicos (Bárcenas, 2021).
- 2) Tales, baja motivación y abandono escolar, han hecho pensar, además, en la necesidad de incluir en la educación, competencias que hasta ahora no habían sido priorizadas, como la automotivación, disciplina, responsabilidad, gestión del tiempo, recursos contra el estrés y la depresión, etc.

3) La Declaración de Berlín (UNESCO, 2021) en su compromiso (c), plantea: Impartir la EDS haciendo hincapié conjuntamente en las habilidades cognitivas, el aprendizaje social y emocional, y las competencias de acción para las dimensiones individuales y sociales de la transformación, ... y el (e) lo complementa con: promover que las instituciones se conviertan en laboratorios vivos de participación... donde el aprendizaje se basa en la experiencia, está orientado a la acción... permitiendo a las y los educandos aprender lo que viven y vivir lo que aprenden...

Estos dos compromisos son de muy difícil cumplimiento didáctico cuando predomina una educación a distancia, a través de medios tecnológicos, pues lo social y emocional, las competencias de acción y trabajo en equipo, así como actitudes y valores esenciales de la EDS como la inclusión, equidad, respeto por la naturaleza y por las personas, solo se pueden formar si la educación transcurre en escenarios reales, naturales y socio-culturales, aún más cuando los problemas - como sucede en ALC -, sus soluciones y la participación, suelen ser multiétnicos y multiculturales.

Por tanto, la investigación-experimentación-innovación educativa tiene ante sí, en el presente y futuro inmediatos, la búsqueda del equilibrio adecuado de tiempo y tareas presenciales, en escenarios diversos y reales, y el componente virtual en plataformas tecnológicas avanzadas pero asequibles económica y técnicamente, que sea, además, atractivo, y genere una educación de calidad (véase la definición dada anteriormente), para conformar una educación híbrida idónea y orientada a la formación de las competencias identificadas como prioritarias en las declaraciones de la EDS y la agenda E2030.

Otros temas que reclaman la atención investigativa, experimental e innovativa en la contemporaneidad, en función de la EDS, sin pretender agotarlos exhaustivamente sino solo mencionar los más significativos a juicio de este autor, son los siguientes:

- 4) Estructura, funciones y gestión institucional educativa: planificación, organización, vinculación, ambiente y clima de trabajo, sistemas de control, evaluación y estimulación de la calidad del aprendizaje, del trabajo de los docentes y de las instituciones educativas. Criterios de medida y procedimientos.
- 5) El trabajo colaborativo de los directivos, de los docentes y de los alumnos (y de estos grupos entre sí) como plataforma para el desarrollo de actitudes, valores y sentimientos sociales (inclusión, igualdad, solidaridad, consenso, compromiso, pertenencia, ética) y para la construcción de una conciencia y cultura colectiva.

- 6) El debate (aprendizaje colaborativo) como forma de desarrollar pensamiento crítico (constructivo), convivencia armónica y respeto por el criterio de los demás y actitud pacífica.
- 7) Desarrollo de actitud creativa o innovativa en directivos, docentes y alumnos con respecto a los problemas sociales y vinculados al desarrollo sostenible.
- 8) Motivación y desarrollo de la formación de competencias socioemocionales en directivos, docentes y alumnos.
- 9) Métodos y formas para desarrollar la metacognición (competencias para aprender a aprender).

### **Declaración de significado de algunas definiciones teóricas como premisas de la propuesta**

Aun cuando puede parecer retórico, la polisemia de algunos términos y el alcance disímil que se concede a conceptos que resultan claves en el presente trabajo, sugiere la conveniencia de definir, al menos en forma breve pero precisa, su significado dentro de este contexto.

Se entenderá por Investigación Científica, la búsqueda, intencionada, reflexiva y sistemática de información novedosa o probatoria, que abarca la obtención o recopilación, ordenamiento, almacenamiento, y análisis, de datos e información sobre los objetos o procesos involucrados, con el propósito de comprender, describir, explicar o solucionar, problemas de carácter científico, filosófico o empírico-técnico, a través del empleo de métodos científicos, que indican el camino que se ha de transitar en esa indagación, así como de las técnicas e instrumentos, que precisan la manera concreta de realizar dicho tránsito y que se expresa mediante resultados o avances científicos - teóricos o empírico-técnicos -, que pueden constituir una Innovación de mayor o menor magnitud, alcance o generalización, (patentada o no).

La Innovación, es el proceso y resultado por el cual se introduce en la práctica de una organización social un avance o mejora, el cual no necesariamente tiene que ser nuevo para el mundo o alguna región, país, etc., sino para la organización en la que se aplica y que incluso puede no ser nuevo en su totalidad, pero como señalan West y Farr (1990), debe implicar algún cambio discernible o reto en el statu quo de la unidad social.

Los paradigmas epistemológicos, constituyen un enfoque o visión amplia, general, coherente e integrada, de una serie de presuposiciones sobre la naturaleza, la producción, la validación, el alcance y la fundamentación del conocimiento científico y cuya adopción “para sí” por parte de un investigador o comunidad científica lo convierte en punto de partida, principios y patrón de criterios para seleccionar (o reformular o construir) objetos de estudio, metodologías, métodos y técnicas de la investigación, así como para obtener y aplicar el nuevo conocimiento científico.

Históricamente se han identificado paradigmas epistemológicos y posiciones o variaciones entre ellos, que no se detallan aquí, pero cabe destacar los conocidos paradigmas cualitativo, cuantitativo y cuali-cuantitativo que

permitirán caracterizar al Experimento Formativo, esencia de la propuesta de este trabajo. Limitando al mínimo necesario algunas definiciones y características de los paradigmas mencionados para este autor:

El paradigma cuantitativo se caracteriza por una sola posición, empírico-analítica, utiliza un método general denominado hipotético-deductivo y un diseño experimental o no experimental. En esencia, la investigación que se desarrolla según este paradigma, parte de posiciones teóricas invariantes, según las cuales se fijan hipótesis (suposiciones deducidas de la teoría) acerca de la correlación numérica entre la frecuencia de aparición de dos o más variables (magnitudes que pueden adoptar valores numéricos cambiantes). La investigación se diseña para comprobar la validez de las hipótesis y para construir teorías o generalizar resultados.

El método hipotético-deductivo, pretende y asume la “objetividad” de sus resultados (como contraposición a la subjetividad de las personas o la intersubjetividad de los grupos) mediante una observación “desde afuera” de los hechos y resultados y un “control” de las variables que representan la influencia de factores o mediaciones del entorno. Es común que la correlación numérica entre la frecuencia de aparición de los mismos valores de dos (o más) variables, se asuman como relaciones causa-efecto, aun cuando la correlación propiamente numérica entre dichas variables no pasa de ser una suposición o presunción “fundamentada” de la existencia de tal vínculo cualitativo. Para ello, en este paradigma, se utilizan técnicas de obtención, procesamiento y análisis de datos como test, experimentos de laboratorio o simulación, encuesta, observación externa y análisis de contenido.

El paradigma cualitativo presenta dos posiciones fundamentales una Interpretativa y otra llamada Enfoque Crítico o también Dialéctica o Sistemática de la Acción.

En la posición Interpretativa, también denominada Hermenéutica, Histórico-Hermenéutica, Lingüístico-Hermenéutica o Fenomenológica, la investigación se dedica a interpretar, comprender, o explicar el sentido de la perspectiva y de la acción, individual o colectiva: indagar en sus motivaciones y en sus contextos. El lenguaje juega un papel central como recurso de reproducción o producción de todos los fenómenos sociales. Las normas, los valores y los significados sociales priman en la búsqueda de las relaciones causa-efecto para aportar a los actores sociales, patrones y modelos de interpretación y de acción. Para comprender lo interno del comportamiento se requiere que el investigador-intérprete participe y que no solo asuma un significado suyo a lo observado, sino que haga explícita la significación dada por los actores sociales. Para ello, se utilizan como técnicas de obtención, procesamiento y análisis de datos, la observación participante, historia de vida, entrevista en profundidad, análisis del discurso y grupos de discusión.

En el Enfoque Crítico, Dialéctica o Sistemática de la Acción, la investigación se ocupa de comprobar si ciertos enunciados teóricos reflejan realmente regularidades de la acción social o si están reflejando relaciones que podrían cambiar, y en ese caso conviene desarrollar procesos de autorreflexión que lleven a cambios necesarios o mejoras. Por eso, la investigación debe ir más allá de lo interpretativo, debe comprender la práctica social y buscar sus esencias usando la propia práctica como criterio de la verdad válida para el

grupo humano. Reconoce la sociedad humana y su pensamiento, en constante cambio (génesis, desarrollo y caducidad), parte de un enfoque integral del objeto de estudio biológico-psicológico-social, histórico y coyuntural (mediaciones filosóficas geopolíticas, socioeconómicas, culturales, etc.) y la complejidad<sup>1</sup> / transdisciplinariedad<sup>2</sup> como visión de la ciencia. Para ello, utiliza como métodos y técnicas de obtención, procesamiento y análisis de datos, además de las de la posición interpretativa (a la cual rebasa en sus propósitos), la Investigación-Acción<sup>3</sup>. Para este autor este método de investigación, de algún modo, constituye una experimentación con características específicas, que a la vez es transformadora de un determinado escenario y genera un efecto educativo, por lo que puede dar respuesta a las exigencias de la EDS. En adición, como podrá verse, sus características metodológicas tienen mucho en común con el Experimento Formativo<sup>4</sup>.

Muchas investigaciones emplean una hibridación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo antes explicados, denominada cuali-cuantitativa, (también multi-métodos, multi- estrategia, metodología mixta o métodos mixtos) algunas de cuyas características conviene destacar aquí, ya que, como se podrá observar más adelante, es la perspectiva que corresponde al Experimento Formativo.

Los métodos cualitativos y cuantitativos se pueden combinar en diferentes momentos del proceso de investigación tales como la formulación de las preguntas de investigación, la selección o segmentación de las fuentes de información, la forma de obtener la información o su análisis e interpretación. Los métodos más empleados de forma combinada, tanto en la obtención de la información, como en su análisis e interpretación son: la encuesta (con preguntas abiertas o cerradas), la entrevista individual (estructurada y no estructurada), o grupal (grupo focal), el análisis documental (de contenido o del discurso) y también, pero en menor medida, la observación participante y la etnografía. Por otra parte, se puede obtener información cuantitativa de la aplicación de métodos o técnicas de la investigación cualitativa o, como contraparte, información cualitativa obtenida por métodos y técnicas de la investigación cuantitativa (Bryman, 2006).

---

1 La complejidad es una perspectiva o mirada a todo objeto del conocimiento, que trata de verlo, estudiarlo y comprenderlo, como algo complejo, sin intentar aislar sus partes para simplificar su comprensión; como un todo integrado cualitativo y cuantitativo, en su manifestación cotidiana o fenoménica; comprendido en su movimiento, a través su historia (social) o evolución (biológica) y de sus causas y efectos de, y sobre, los otros objetos con los cuales se interrelaciona e interactúa; que se percibe como incertidumbre que desafía al proceso de investigación para su conocimiento (que nunca llega a ser completo, absoluto, verdadero o falso, en tanto el objeto complejo se entiende en una permanente transformación o cambio, siendo y dejando de ser). En el contexto de la complejidad, el ser humano se considera como una compleja unidad bio-psico-social.

2 La Transdisciplinariedad en la investigación científica es una perspectiva que integra investigación, acción transformadora y educativa; que articula, según su propósito, un sistema de métodos, cualitativos y cuantitativos, derivados del conocimiento científico (disciplinar e interdisciplinar) y del conocimiento empírico o vivencial (de la práctica de la identificación y solución de problemas) en un campo de experiencia – esencialmente complejo y ligado a necesidades sociales y que es sensible a los valores humanos requeridos por la acciones en el contexto del campo y de las condiciones socio-económicas y culturales concretas, por lo que requiere ser validado durante todo el proceso, por la comunidad social.

3 Sus características se detallan más adelante.

4 Ídem.

Integrando resultados de diferentes autores (Greene et. al., 1989 ; Niglas, 2004; Bryman, 2006), se puede observar que la hibridación cuali-cuantitativa se emplea con diferentes efectos (declarados o no en los reportes de investigación) de los cuales, los principales son, en ese orden: Complementariedad<sup>5</sup>, Expansión<sup>6</sup>, Desarrollo<sup>7</sup>, Triangulación<sup>8</sup>, y otros, mientras que este enfoque mixto, se emplea, con amplio predominio, en diseños transversales de investigación<sup>9</sup> y estudios comparativos, seguido de investigaciones longitudinales<sup>10</sup> y estudios de casos<sup>11</sup> y con mucha menor frecuencia, en estudios experimentales (incluyendo los cuasi-experimentos).

Teniendo en cuenta las características de la EDS como objeto complejo y transdisciplinar de investigación, su abordaje exige, a juicio de este autor, un enfoque dialéctico y transdisciplinar de la investigación y la innovación educativas que comprenda, de modo integrado, investigación, acción transformadora (innovativa) y acción social educativa.

Siguiendo esta lógica se entenderá por Innovación Educativa, el proceso y resultado social, de investigación-acción, transdisciplinar, con propósitos conscientes y planificadamente educativos, consistente en el análisis crítico y transformación creativa, de ideas, políticas, modelos, estrategias, planes, programas, metodologías, métodos, formas, medios o recursos, del proceso educativo, curricular o extracurricular, para provocar o introducir mejoras en las prácticas educativas y que tiene en cuenta, con carácter de sistema, factores sociales, institucionales, laborales o profesionales, de carácter tanto cognoscitivo como afectivo-volitivo, de todos los actores involucrados en la red o comunidad educativa, que solo pueden ser validados (proceso y resultados) por las propias comunidades participantes, en función de que se resuelvan o no los problemas identificados en conjunto, se cumplan los propósitos

---

5 Mayor elaboración, destaque, ilustración, ejemplificación o clarificación de los resultados obtenidos por unos métodos utilizando otros. Compensación de debilidades del empleo de unos métodos con fortalezas de otros.

6 Extender la amplitud de la consulta de fuentes de información a través de diferentes métodos de obtención diferentes.

7 Usar los procesos y resultados de un método para enriquecer o perfeccionar otro y mejorar su utilidad en función de los propósitos de la obtención de información.

8 Convergencia, corroboración, correspondencia de resultados obtenidos por diferentes métodos o técnicas o bien entre los datos cualitativos y cuantitativos.

9 La investigación transversal comienza y termina en el presente, en ella se realizan observaciones o mediciones para hacer análisis y comparaciones entre partes o relaciones internas de objetos de investigación o bien entre grupos de objetos de investigación de igual o diferente característica.

10 La investigación longitudinal se realiza para valorar los cambios que se producen en el objeto de investigación a través del tiempo, haciendo observaciones continuas o en diferentes momentos. Puede ser retrospectiva o prospectiva. Se utiliza el concepto de Cohorte para identificar una muestra del objeto de investigación en un momento dado a la cual se le sigue su desarrollo o evolución; la investigación puede basarse en el estudio de una cohorte o de varias e incluso, comparadas entre sí en determinados momentos.

11 El Estudio de Caso es el diseño de la investigación propio del paradigma cualitativo o de la posición cuali-cuantitativa, en el cual se selecciona una muestra de un objeto proceso de estudio complejo o un objeto (específico, único dentro de varios, o múltiple) y se profundiza en sus características a través del empleo de diferentes técnicas empíricas de la investigación y puede ser trasversal o longitudinal. Este tipo de estudio puede realizarse de modo Global, cuando se analiza el objeto como un todo integral sin divisiones, o bien Inclusivo, cuando para su análisis, se subdivide el objeto en unidades más específicas.

construidos colectivamente y se constate el aprendizaje o formación en los participantes de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, valores y sentimientos) consecuentes con el proceso y sus propósitos.

## **Los Métodos Teóricos de la Investigación Científica en el Experimento Formativo**

Los principales métodos teóricos de la investigación constituyen premisas para comprender las características del Experimento Formativo ya que, en alguna medida, todos están presentes en este método empírico. Se comprende acá como métodos teóricos, determinadas lógicas abstractas que guían la investigación como un todo, según su objeto y sus propósitos más generales, o sea, que determinan lo que se pudiera considerar la planeación estratégica de la investigación antes de su inicio y que constituyen criterios de cumplimiento de sus principios a todo lo largo de la misma, para, al final, guiar la interpretación conceptual de la información obtenida, revelar las relaciones no observables directamente en una forma coherente y permitir la asimilación teórica de los hechos, procesos y sus regularidades. Los métodos teóricos presentes en el Experimento Formativo son: el histórico-lógico, una variante del hipotético-deductivo, la modelación, el método genético, el sistémico y el dialéctico.

**Histórico-Lógico.** Determina que la investigación de los objetos y hechos se realice teniendo en cuenta su proceso de génesis-desarrollo-final en relación con las condiciones históricas concretas en que se produce, por lo que requiere nociones precisas de tiempo, época y contexto (filosófico, geográfico, político, socio-cultural, etc.) para el análisis.

Esta lógica histórica se aplica, de modo abarcador, en la utilización de los métodos propiamente lógicos que se describen a continuación, los cuales reproducen, de modo formalizado, los procesos lógicos del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, generalización y abstracción) en sus dos direcciones (inductiva y deductiva) y se aplican a la información obtenida por los Métodos Empíricos (dentro de los cuales se encuentra el Experimento Formativo), buscando características esenciales y relaciones esenciales entre ellas, para extraer conclusiones que permitan describir, explicar, o guiar la transformación de los procesos objeto de estudio.

**Variación del método hipotético-deductivo presente en el Experimento Formativo.** Al método hipotético-deductivo se le considera propio de las investigaciones cuantitativas, pero como se verá más en detalle, el Experimento Formativo es cuali-cuantitativo, donde lo cualitativo guía la planeación general y la interpretación final, pero durante el proceso se pueden emplear métodos donde se cuantifican, comparan y analizan, determinadas variables o magnitudes numéricas.

La hipótesis subyacente en el Experimento Formativo, en forma general, es que la aplicación del método de enseñanza (que actúa como variable independiente compleja –integrada por un sistema complejo de componentes didácticos y psicológicos) con determinadas características deducidas teóricamente del enfoque histórico-cultural de la Psicología y la Pedagogía que se precisarán posteriormente, es causa de las características finales y del nivel de generalización a diferentes contextos, de las competencias (conocimientos,

habilidades, actitudes, valores y sentimientos) que pueden ser consideradas como variables dependientes en el experimento. En este sentido, se comienza a perfilar cómo el empleo de este método y sus propósitos, se corresponden con las expectativas formativas y de desarrollo pedagógico que se plantean en la EDS. Las variaciones con respecto al experimento puro se podrán ver en la descripción del propio método del experimento formativo.

**Método de Modelación.** Consiste en sustituir el objeto de investigación concreto o específico, por un modelo o representación ideal siguiendo leyes teóricas y procedimientos lógicos para construir dicho modelo. Al hacerlo, el razonamiento descubre la presencia de características esenciales que se manifiestan en las específicas del objeto y relaciones esenciales entre ellas. Los elementos esenciales de un modelo son:

Conceptos, los cuales se precisan mediante propiedades (características diferenciales), magnitudes (propiedades susceptibles de medirse o cuantificarse), variables o categorías de análisis (atributos que pueden cambiar y que contienen aspectos esenciales del objeto).

Leyes, que son generalizaciones que integran conceptos, expresan conexiones esenciales entre las variables, hechos o procesos, que determinan su desarrollo necesario y regular. A las leyes se llega a través de procesos lógicos de inducción (de lo particular a lo general, del hecho o fenómeno a la esencia, y que siempre ocurre por medio de la abstracción), mientras que para descubrir si un objeto, fenómeno o proceso, cumple con lo que estipula una Ley (o si esta alcanza a explicarlo en su complejidad), se realiza un proceso lógico de deducción (de lo general a lo particular, de la esencia al objeto, fenómeno o proceso específico y que ocurre por medio de la concreción).

Teorías, que son sistemas generalizados de ideas, que integran leyes y sus efectos, para interpretar y explicar determinados procesos complejos que abarcan diversos objetos. Se construyen por deducciones a partir de concepciones filosóficas y epistemológicas y son, a su vez, punto de partida para determinados principios metodológicos sobre el estudio de objetos, fenómenos y procesos, mediante la deducción. Deben tener consistencia lógica, generalidad (posibilidad de ser aplicable a un amplio sistema de manifestaciones naturales y sociales), aplicabilidad (capacidad de generar procesos de inducción y deducción) para el examen de las situaciones y para generar nuevos conocimientos científicos.

**Método genético.** Consiste en analizar un proceso complejo, identificar sus características y relaciones esenciales y buscar cuál es la manifestación fenoménica más elemental que lo representa por tener todas las características y relaciones esenciales identificadas, a la cual se le llama Célula Básica. El análisis de la célula básica muestra por qué no puede subdividirse sin dejar de ser una manifestación integral del proceso, ya que se perderían las propiedades esenciales que lo caracterizan. La célula básica se emplea en otras investigaciones para su formación, aplicación, explicación, etc. P. e. se determina como célula básica una competencia, con sus elementos psicológicos esenciales, los instrumentos esenciales (materiales y del lenguaje), sus tiempos, las actividades a través de cuya realización se aprende, y sus dimensiones, etc., para ser empleada en un Experimento Formativo.

El empleo del Experimento Formativo, por parte de los fundadores del enfoque histórico-cultural (Vigotsky, S. L; Galperin, P. Ya.; Davidov, V. V. y otros) fue denominado método genético, causal-genético o genético-modelador, y en el mismo se observa una integración de características de estos dos métodos y de los descritos anteriormente, así como de los que se expondrán a continuación.

**Método Sistémico.** Tiene como propósito modelar el objeto de estudio como un sistema. Un sistema es una organización natural o social, integrada como un todo único, de elementos (entidades, funciones o procesos), para alcanzar un propósito (o varios comunes), cuyo rasgo principal es la interdependencia de los elementos. Cada elemento es, en sí mismo, un sistema más simple, por lo que se le denomina sub-sistema. Ningún subsistema, por sí mismo, puede lograr el resultado del sistema en su totalidad, y sus respectivos resultados se concatenan de tal forma que, si uno solo de los subsistemas no funciona correctamente, ello altera el resultado general del sistema.

Por tanto, la calidad total del funcionamiento de un sistema no puede ser mayor que el de su subsistema de menor calidad. Cada sistema (o subsistema) tiene componentes (entradas, contenidos, procesos, almacenes y salidas), una estructura (organización de elementos y componentes) y relaciones funcionales que implican formas de interacción entre sus elementos; también tienen una jerarquía (niveles de subordinación entre los subsistemas y otros subsistemas de orden menor). El método permite profundizar en el estudio de un objeto para transformarlo en un sistema funcional con resultados de calidad (transformación o solución de problemas) o simplemente explicar sus componentes (comprender, interpretar).

**Método Dialéctico.** Se asume que los objetos de estudio son sistemas que están en constante y permanente movimiento (funcionamiento, transformación, evolución, desarrollo). La investigación se dirige a revelar, con fines explicativos o de transformación, las relaciones entre sus elementos y componentes, a partir de las leyes de la Dialéctica sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Su categoría principal, el origen del movimiento de los sistemas, es la contradicción dialéctica (no antagónica) y su transformación, que transcurre a través de leyes generales: Unidad y lucha de contrarios, negación de la negación, continuidad y cambio y transformación de cambios cuantitativos en cualitativos.

Unidad y lucha de contrarios: núcleo central de la Dialéctica. Todo lo que existe lo hace en interacción con su contrario, que también constituye su complemento, o sea, es un sistema en el que ambos elementos forman un todo único, son diferentes, pero inseparables para cumplir con su razón de ser, y la contradicción dialéctica (no antagónica), que implica la inseparabilidad de los contrarios, es el motor que produce las transformaciones (movimiento) para resolverla, donde la solución nunca elimina la contradicción sino que lo que sucede con ella se explica por la siguiente Ley:

Negación de la negación<sup>12</sup>: La solución de la contradicción dialéctica solo la transforma a un estadio superior de desarrollo de sus elementos contrarios (p. e. el pensamiento y el lenguaje forman una unidad dialéctica, no son idénticos,

---

<sup>12</sup> El uso del término Negación en la denominación de esta Ley no es sinónimo de antagonismo, si no de mejora. Un estado de la contradicción niega a su estado precedente en la medida en que lo supera o mejora.

pero no son separables, sin pensamiento no hay lenguaje y sin lenguaje no hay pensamiento, y la contradicción entre ambos produce un desarrollo en cada uno de los polos, que requiere o exige un desarrollo del otro) de ese modo, la unidad y lucha de contrarios, genera el movimiento y produce el desarrollo de los polos de la contradicción cada vez en a un nivel superior, por lo que se le ha llamado desarrollo en espiral. Las causas se convierten en efectos, y estos en causas para otros efectos, lo que indica el movimiento constante a través de sucesivas “negaciones”. Ese movimiento, determina la evolución (cuando las causas son naturales) y el desarrollo (cuando se producen por efecto de interacciones sociales).

En la investigación científica y en la educación, esta ley implica que todas las categorías y objetos de estudio, y del proceso de enseñanza-aprendizaje (como unidad dialéctica) deben ser considerados en su movimiento, en su transformación constante. Nada es definitivo ni absolutamente válido, todo requiere actualización, cíclicamente, a través de la actividad de investigación y de estudio.

Ley de la Continuidad y el Cambio: Partiendo de la ley anterior, lo nuevo nunca es absolutamente nuevo, sino relativamente nuevo, ya que contiene en su base elementos del estado anterior a la transformación. En otras palabras, todo cambio es, en alguna medida, continuidad y toda continuidad está en constante cambio. Para comprender un proceso es necesario no solo analizar su estado actual sino sus antecedentes, su historia, así como sus posibilidades de cambio perspectivo. Esto también reafirma el vínculo y la validez de utilización del método histórico-lógico.

Ley de la transformación de la Cantidad en Cualidad: Como se puede observar, las categorías cantidad y cualidad expresan una unidad y lucha de contrarios, una contradicción dialéctica. Las magnitudes de los fenómenos cuantifican cualidades (variables) por tanto, la cualidad y la cantidad de cada objeto o fenómeno, se complementan. Lo que se cuenta son objetos cualitativamente iguales, similares o equivalentes; complementariamente, la cualidad es lo que es, por ser cuantitativamente igual, similar o equivalente a una cantidad de objetos y fenómenos, y diferente de otra cantidad.

Cuando las transformaciones que se producen en los objetos y fenómenos, como consecuencia de su interacción (natural o social) con el resto, se hacen cuantitativamente “significativas” o llegan a un “punto crítico” (lo cual es también relativo), surge una nueva cualidad que se justifica cuantitativamente, o sea una nueva cualidad que es al mismo tiempo, una cantidad.

### **Premisas metodológicas para la comprensión contemporánea del Experimento Formativo presentes en el Experimento, la Investigación Cualitativa y la Investigación-Acción**

Se entiende como Experimento un procedimiento para obtener información científica, válida y confiable, sobre cambios en las variables o categorías de análisis, como resultado de una influencia, consciente y planificada (variable independiente), controlando, en diferente medida (inhibiendo, reduciendo o tomando en cuenta en el análisis) otras posibles influencias (variables controladas) en el resultado o efecto (variables dependientes). Se emplea

dentro del paradigma cuantitativo, o en investigaciones donde se produce la hibridación de características de ambos paradigmas, denominada cuali-cuantitativa. Cuando se emplea dentro del paradigma cuantitativo, se dirige a la aceptación o rechazo de las hipótesis, dentro de determinados límites cuantitativos; si se emplea dentro de una posición cuali-cuantitativa, aporta datos sobre la correlación entre variables, que son interpretados cualitativamente y complementados con otras técnicas cualitativas de profundización en la esencia de los objetos o procesos cuya comprensión, explicación o transformación innovadora constituyen el propósito de la investigación.

Según la forma en que se realiza la selección de las fuentes de información (muestreo), el manejo y el nivel de control de las variables, se han clasificado en auténticos o puros (manipulación de la variable independiente, muestreo estadístico o aleatorio, y control severo de las demás variables), cuasi-experimentos (la muestra de personas son grupos reales, que ya están formados antes del experimento, y se valora la influencia de otras variables), o pre-experimentos (no hay manipulación de la variable independiente y su grado de control de control sobre otras influencias, es mínimo).

### **Características metodológicas de la Investigación Cualitativa aplicables al Experimento Formativo**

- 1) La investigación cualitativa se enfoca en la vida cotidiana y su significación para la comunidad, contextos y prácticas culturales de la acción social.
- 2) No pretende demostrar, ni hacer generalizaciones, sino comprender, explicar, transformar y resolver, problemas de la vida humana, en su contexto natural y social.
- 3) Por ello, es transdisciplinar. La vida cotidiana y sociocultural, no puede ser explicada por una sola disciplina científica.
- 4) Por ello también, se lleva a cabo en escenarios reales, naturales y sociales.
- 5) Aborda el objeto de estudio en sus relaciones contextuales, no aislado artificialmente. Por tanto, no evita la subjetividad, sino que estudia su incidencia como factor determinante y dialéctico (cambiante, modificable).
- 6) Emplea, según su propósito, diversas perspectivas teórico-metodológicas y múltiples métodos de indagación y técnicas de recopilación de datos.
- 7) Aunque parte de determinados preceptos teóricos lo hace de forma abierta o flexible, asimilando todo lo que salga de los esquemas preestablecidos.
- 8) Para garantizar una mayor validez empírica y consistencia interna de los datos y de las conclusiones, emplea diferentes métodos, técnicas y fuentes, para estudiar el mismo fenómeno (triangulación).
- 9) Analiza los datos durante su recolección y según el resultado ajusta su recolección ulterior. Los acontecimientos van modificando el diseño y las acciones.

- 10) La Inducción científica que se obtiene, requiere un diseño flexible, uso de múltiples métodos, técnicas y fuentes, y la clasificación-codificación de los datos más que su cuantificación.

Sobre esa base metodológica, la investigación-acción o investigación participante, transdisciplinar, con propósitos conscientes y planificadamente educativos aporta una producción científica dentro de una realidad social, históricamente determinada y cambiante, exige del investigador la participación en la identificación y solución de las situaciones-problema de la comunidad estudiada y exige de los sujetos de la comunidad estudiada su participación en la solución de los problemas y en la producción del conocimiento. Presenta las siguientes características metodológicas:

- 1) Las actividades sociales que son objeto de estudio y transformación, adoptan para la investigación una lógica más rigurosa y se registran los hechos e interpretaciones dentro del transcurso de su accionar cotidiano. Eso acerca el resultado de la investigación-acción al conocimiento científico.
- 2) La identificación y solución de los problemas, se realiza en forma grupal o colectiva, por lo que el conocimiento obtenido es menos subjetivo (intersubjetivo).
- 3) Se produce un proceso interactivo analítico-sintético cualitativo, donde las ideas se contrastan entre sí, y se validan, cualitativamente, con la solución del problema y con la elevación de la calidad de las acciones y sus resultados. Ello no niega la posibilidad de utilizar análisis cuantitativos de datos, con diferentes propósitos, dentro del contexto de la transformación cualitativa que se persigue.
- 4) En la propia actividad de investigación social y transformadora se producen procesos de educación, ya que generan conciencia en la comunidad estudiada y participante, acerca de sus problemas, necesidades, recursos y posibilidades, formando conocimientos, habilidades valores, actitudes y sentimientos que pueden integrarse en competencias.

Con todas las premisas explicadas, es posible comprender la génesis, la interpretación contemporánea, las formas de empleo y las perspectivas del Experimento Formativo como vía para canalizar la investigación-experimentación-innovación educativas hacia los propósitos de la EDS.

## **Génesis del Experimento Formativo. Principales puntos de partida teóricos de la Psicología y la Pedagogía de base sociocultural para la investigación y la innovación contemporáneas**

Los principales aportes teóricos de las investigaciones psicopedagógicas de base socio cultural, que se expondrán a continuación en apretado resumen, constituyen, tanto las premisas teóricas (y a la vez resultado inductivo) del llamado método genético, causal-genético o genético-modelador renombrado como Experimento Formativo, sino además el marco teórico para la interpretación de la información que se va obteniendo de cada aplicación y punto de partida de su rediseño durante cada proceso investigativo. Su carácter dialéctico le ha permitido incorporar, explicar o vincularse con numerosos enfoques y teorías contemporáneas de otras disciplinas e incluso trans-disciplinas como es el caso de la Teoría General de los Sistemas, las teorías contemporáneas de la Gestión del Conocimiento, de la Comunicación y del Aprendizaje y la formación de y por competencias, (en instituciones educativas y en organizaciones no educativas), el paradigma contemporáneo de la investigación cualitativa y la investigación-acción, entre otros.

- 1) El papel relativo de lo biológico o heredado (sistema nervioso, temperamento, aptitudes) y lo social (adquirido por mediación de la actividad, de carácter social) en la formación de la psique humana y el surgimiento de la conciencia: La unidad dialéctica entre actividad del hombre-relaciones sociales (que implican como recursos imprescindibles a la comunicación como proceso y al lenguaje como soporte) para el aprendizaje y el desarrollo psíquico (y la conciencia como forma superior y específicamente humana de regulación de la propia actividad), que garantizan la transferencia de la experiencia histórica y social, tanto en una perspectiva filogenética (del desarrollo de la especie), como en una perspectiva ontogenética (desarrollo de la personalidad). La común relación sujeto-objeto (S-O), a través de la cual muchos autores plantean que ocurre el aprendizaje, es válida para los animales, pero en el hombre ocurre, siempre, desde el nacimiento hasta la muerte, mediada por, e integrada (cognoscitiva y afectivamente) a, sus relaciones con otras personas o grupos y con su contexto social, mediante la comunicación.
- 2) En otras palabras, para este autor, de la concepción de Vigotsky se debe inferir que la relación en cuyo contexto se forma la personalidad, se da en realidad, en la forma sujeto-sujeto(orientador)-objeto (S-S-O). Se deduce que, salvo algunas predisposiciones heredadas genéticamente, el aprendizaje humano, el desarrollo de sus competencias, y de su personalidad, es el aprendizaje de la experiencia acumulada por la sociedad que le llega en el contexto de su actividad (que siempre es social) mediada por las características de las personas y grupos con las cuales se relaciona desde su nacimiento (que actúan como orientadores), a través de las relaciones sociales y la comunicación. Por tanto, se declara una unidad dialéctica comunicación-educación.

- 3) Partiendo del precepto anterior, en el debate científico acerca de los factores que priman en el desarrollo psíquico de la personalidad (y, por tanto, del vínculo enseñanza (orientación)-desarrollo, mientras algunas corrientes de la psicología han considerado que el desarrollo está determinado por factores innatos o biológicos, por tendencias internas de autorrealización, adaptación o equilibrio (lo cual minimiza el papel de la enseñanza) y otras ignoran o reducen el papel del lenguaje y la comunicación o lo limitan a su aspecto cognitivo, el EHC toma partido por el carácter determinante de la enseñanza (orientación) para el desarrollo, otorgando a la misma la función de garantizar, con adecuados métodos, actividades, situaciones y objetos (con la prevalencia de escenarios y condiciones reales en los cuales realizar las actividades reales de carácter grupal –social), la formación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y sentimientos integrados en capacidades (competencias) dentro del contexto general de la personalidad y la conciencia.
- 4) Vigotsky llamó andamiaje al proceso complejo de diseño, por parte de los orientadores, de la actividad de enseñanza, para conseguir que alcance el efecto esperado en el aprendizaje-desarrollo de los educandos.
- 5) Otro importante aporte tiene su núcleo en el concepto de internalización o interiorización, según el cual, el aprendizaje de las funciones psíquicas superiores en los seres humanos, que ocurre en el proceso de apropiación de la cultura, mediante la comunicación y el apoyo del lenguaje, se realiza primeramente en la actividad externa (interpersonal) y llega a realizarse en forma de actividad individual, interna, subjetiva, regulada por la conciencia. En todo el transcurso del aprendizaje de las acciones hacia su forma interna de competencias, el lenguaje actúa como herramienta psicológica brindando, tanto el soporte para la comunicación y las relaciones interpersonales, como para la representación interna o ideal de los objetos y acciones originalmente externas, haciendo posible pensar sobre ellos fuera de su presencia.
- 6) La Teoría de la Actividad de A. N. Leontiev (1975) ha sido ampliamente aplicada en investigaciones de las ciencias sociales. Por su significado teórico y metodológico para la Psicopedagogía y la Didáctica, así como para la comprensión, diseño e interpretación se sugiere la consulta y profundización que se hace de dicha teoría en (Núñez, 2013) de la macro-estructura de la actividad y su regulación psíquica, en la cual, se relaciona la jerarquía de motivos de personalidad en las actividades humana (regulación inductora y ejecutora) donde la carga afectiva de los motivos que impulsan la actividad son las necesidades (regulación inductora), mientras que el reflejo cognitivo del mundo exterior aporta los elementos que, al asociarse con determinadas necesidades, regulan la dirección de la actividad (regulación ejecutora).

Para el desarrollo del proceso educativo, que actúa como variable independiente en el Experimento Formativo, deben tenerse en cuenta tanto los contenidos (conocimientos, habilidades, valores, sentimientos, que integran

las competencias como manifestación de la personalidad integral), como la estructura de las actividades conjuntas que deben realizar los educandos y los orientadores, o sea, su descomposición cuidadosa, como parte del andamiaje, en acciones y operaciones más específicas y las condiciones, escenarios e instrumentos adecuados en que se deben desarrollar las actividades para que se formen las competencias deseadas (véase Núñez, 2013)

- La Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (capacidades, competencias. N. del A) y los Conceptos, de Piotr Y. Galperin y muchos de sus seguidores hasta el presente, y la reducción progresiva de los niveles de ayuda del orientador a los educandos para desarrollar la independencia cognoscitiva constituye la integración de TODOS los preceptos del EHC anteriormente explicados y la base procedimental para el Experimento Formativo. Galperin desarrolló, un sistema conceptual original y un nuevo método de enseñanza y de investigación, basados en tres elementos inseparables ya explicados: (a) el rol principal de la enseñanza en el aprendizaje y en el desarrollo psíquico (b) la interiorización de las acciones externas como la vía a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y (c) el uso adecuado de las herramientas culturales (fundamentalmente el lenguaje) y de las interacciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo psíquico resultante.

Cabe suponer que, dado el énfasis de Galperin en la preparación meticulosa de la enseñanza (andamiaje), existe una etapa o momento de la investigación experimental o del proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre antes que el orientador comience el proceso de formación. En sus trabajos no la dejó explícita como etapa, pero teórica y metodológicamente es inexorable, y que este autor ha llamado ETAPA 0. Preparación de la Base Orientadora de la Acción y planeación del proceso educativo (Núñez, 2013). Se pueden agrupar en dicha etapa, las siguientes acciones del orientador o investigador, inherentes a la planeación o al trabajo metodológico individual o colectivo de los educadores:

- 7) Selección de las situaciones-problemas que deberán ser resueltas mediante las acciones. Todo el proceso educativo ocurrirá como una secuencia de solución de situaciones-problema, de lo simple a lo complejo, buscando variaciones en las mismas que permitan un aprendizaje versátil; por tanto, deben cumplir los siguientes requisitos:
- - Ser parte de la vida cotidiana, de la actividad de estudio, trabajo o investigación científica, de modo que motiven a los alumnos a la realización de las acciones de aprendizaje para identificar, comprender y solucionar los problemas.
  - - Requerir el concurso de conceptos, acciones, actitudes, valores y sentimientos las áreas de conocimiento que se desean formar (p. e. los contenidos de la EDS).

- - Abarcar diversas situaciones equivalentes, o sea, que debe crearse un “banco de problemas” que varíen en cuanto a componentes no esenciales (conceptuales o procedimentales) de manera que el alumno aprenda a distinguir elementos y relaciones esenciales (invariantes) de los que no lo son, haciendo posible la generalización/abstracción.
  - - Tener complejidad creciente, de modo que los aprendizajes iniciales se vayan integrando en otros más complejos, hasta alcanzar la formación de las competencias integradoras.
  - - Ser adecuadas al nivel de desarrollo real de los alumnos, de forma que cualquiera de ellos, sea capaz de tener éxito en su solución (aunque después pueda haber una variabilidad individual que deberá ser atendida durante el propio proceso educativo)
- 8) Determinar las invariantes de contenido (conceptos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos) que se desean formar y vincularlas a cada situación problema, en la secuencia de complejidad que se planifique para presentar a los alumnos.
  - 9) Determinar los métodos, formas y medios para realizar las operaciones, correspondientes al sistema de acciones, en función de las condiciones instrumentales y sociales disponibles (recuérdese la macroestructura de la actividad, ya explicada), vinculadas a las invariantes de contenido, pero con la flexibilidad apropiada, para facilitar la generalización y las opciones recomendables según las motivaciones específicas de los alumnos. Puede ser que algunos métodos o recursos se consideren invariantes y deban ser objeto de generalización, p. e., el uso de las tecnologías de información y comunicación puede ser considerado como invariante para determinadas acciones en la actualidad, pero no lo serían las marcas de fabricación o el software/hardware.
  - 10) Determinar los criterios de calidad de las acciones (que abarcan todo el contenido –conocimientos, habilidades, valores, sentimientos) que permitan evaluar el desempeño de los alumnos y reorientar, si fuese necesario el proceso educativo.
  - 11) Elaborar, para cada contenido, la explicación de su importancia para la vida, el trabajo, la educación y la investigación, vinculándola con las situaciones-problema seleccionadas.

Estos elementos se utilizarán por el educador en la conformación de la Base Orientadora de la Acción (BOA) - explicaciones iniciales que se les dan a los alumnos ETAPA 1- y al comienzo de cada una de las etapas. La transformación metodológica que requiere la EDS, la comprensión del enfoque de formación de y por competencias a partir del Enfoque Histórico-Cultural (EHC) y el diseño de la variable independiente en el Experimento Formativo, hace aconsejable sugerir el estudio detallado de cada una de las etapas de formación de las acciones mentales y los conceptos (véase para ello Núñez, 2013), ya que, por razones de extensión no es posible volver a explicarlos aquí.

- Los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Desarrollo Potencial (DP) y Desarrollo Real (DR) constituyen uno de los aportes del EHC más tenidos en cuenta en años posteriores.

El Desarrollo Potencial (DP) es el nivel de desarrollo final, deseado, de dominio de la función o cualidad psíquica que se desea formar. Se refleja en planes programas y en objetivos de las actividades de enseñanza aprendizaje. Pero este nivel u objeto meta final, debe descomponerse en objetivos parciales ajustables en función de las condiciones, entre las cuales, quizás la más importante, es el Desarrollo Real de los alumnos concretos con los que se va a realizar el proceso educativo.

El Diagnóstico del Desarrollo Real (DR) es una investigación destinada a determinar el dominio, por parte del educando, de aquella función psíquica que se desea formar. Se realiza al comienzo del proceso educativo para conocer la potencialidad del alumno dada por sus cualidades innatas (aptitudes) o por su historia-social precedente. Se realiza también en cada momento que se desea conocer los avances en el aprendizaje (evaluación del aprendizaje). En dicho diagnóstico el investigador-educador deberá tener muy en cuenta el contexto social del alumno (Costumbres, tradiciones, personas con las que convive, juega, se relaciona y el contexto geopolítico, socioeconómico y cultural).

Teniendo en cuenta el Desarrollo Real, el Desarrollo Potencial y la influencia prevista de las interrelaciones complejas entre orientadores (maestro, familia, coetáneos, escuela), el investigador-educador debe calcular los objetivos parciales pretenderá alcanzar en cada etapa del proceso educativo o Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). Debe tenerse en cuenta que, si una ZDP se estima demasiado cerca del DR, no estimula al aprendizaje, pero si se calcula tan alejada del DR que el educando considere que le resulta inalcanzable, tendrá el mismo efecto.

La ZDP, conceptualmente, es el estadio mayor de desarrollo de la función psíquica que el educando puede alcanzar teniendo en cuenta su relación con el orientador a través del método de enseñanza (donde se adopta, para el Experimento Formativo el modelo de formación por etapas de las acciones mentales y los conceptos) y considerando el sistema del resto de las influencias orientadoras que recibirá en sus interacciones.

- Finalmente, como resultado y a la vez vía de enriquecimiento teórico del EHC se puede considerar como aporte a la metodología de la investigación en Psicología, Pedagogía y Didáctica el empleo del Experimento Formativo (que no excluye el empleo simultáneo o integrado del experimento tradicional), que permite estudiar las regularidades del proceso de formación de las competencias, valores, actitudes, etc., en el contexto y condiciones reales de los escenarios de enseñanza-aprendizaje y hacer estudios transversales y longitudinales de esos procesos.

## **El Experimento Formativo**

Fue propuesto por Vigotsky y desarrollado por varios de sus seguidores, colaboradores y colegas (entre ellos, Galperin, Leontiev, N. Talizina y otros). Estudia el proceso de formación (interiorización) de una función psíquica superior (P. e. Competencia), desde su forma externa de actividad social, pasando por la etapa de realización de la actividad en el plano el lenguaje externo articulado, hasta alcanzar su forma interna o mental (automática), soportada en lenguaje interno. El método no se limita a constatar las funciones que se forman, ni a establecer la dependencia entre condiciones de vida y particularidades de la personalidad, sino que se orienta a descubrir, orientar y modelar el proceso de formación de las funciones psíquicas, y a estudiar las leyes o regularidades de formación de la personalidad, en el transcurso del proceso educativo, dirigido por el orientador, en las condiciones reales de educación.

Todos los actores se comprenden como una naturaleza compleja bio-psico-social, cuyos comportamientos están mediados por sus historias personales y que se desarrollan e interactúan bajo la influencia de condiciones geopolíticas, socio-económicas y culturales (que se valoran en el Diagnostico del Desarrollo Real y se proyectan en las Zonas de Desarrollo Próximo) que requieren un enfoque transdisciplinar para su comprensión integral.

Se le puede ubicar dentro de una perspectiva cuali-cuantitativa, donde predomina lo cualitativo y en particular la posición Dialéctica de la Acción (investigativa, transformadora y formativa) y, por tanto, como se ha explicado, adopta los rasgos descritos de un experimento y, al mismo tiempo, de la investigación cualitativa y de la investigación acción y participante (considerando la actividad conjunta de orientadores, el investigador-maestro, las familias, la escuela y los grupos de alumnos). Como se ha podido ver, emplea y tributa de un modo u otro a todos los métodos teóricos de la investigación científica, incluyendo una variedad del hipotético-deductivo que se ha descrito. La integración cuali-cuantitativa se produce con los principales propósitos explicados (complementariedad, expansión, desarrollo metodológico, triangulación, y otros).

### **Particularidades metodológicas del Experimento Formativo**

- 1) Puede combinar, flexiblemente, según se necesite para determinados propósitos, técnicas cuantitativas y cualitativas (encuestas, entrevistas individuales o grupales, observación directa o participante, acción educativa, e incluso, para el diagnóstico del desarrollo real o la comprensión contextual, técnicas etnográficas, como las historias de vida). El análisis cuantitativo, p. e., aporta porcentajes de respuestas correctas, incorrectas, diferentes, etc., permite comparar magnitudes convencionales sobre los procesos y resultados que pueden ser efectos de un estadio de formación de la cualidad psíquica que se quiere formar, detectar diferencias entre alumnos, etc. mientras que el análisis cualitativo permite interpretar, comprender, explicar cambios en el desarrollo de las funciones psíquicas

o ajustar el diseño de la variable independiente (método de formación, enseñanza) del experimento para obtener mejores resultados.

- 2) Permite variaciones y combinaciones del diseño de la investigación, donde se encuentran elementos del diseño experimental, donde la mayor parte de las veces se trata de un cuasi-experimento integrado al diseño de estudio de caso, ya que los grupos de alumnos suelen ser grupos reales, en sus contextos reales de enseñanza aprendizaje, aunque también se pueden crear grupos, con fines específicos, muestreos intencionales, etc. P. e. Se puede trabajar un grupo (caso de estudio único) o con dos grupos de educandos ( estudio de caso múltiple); uno de los grupos se puede emplear como grupo de control, y el otro experimental (los dos grupos participan en el diagnóstico del desarrollo inicial de los educandos y en la evaluación final, pero solo el grupo experimental participa en la intervención y transversalmente se comparan los desempeños para constatar la efectividad del método de enseñanza) o cualquier otro diseño que se considere necesario. Considera y trabaja la interacción e influencia de otros grupos como las familias, la escuela y otros grupos de alumnos.
- 3) Su característica metodológica principal es que se el (los) investigador(es) asumen una función psíquica compleja para formarla (p. e. competencias de identificación o solución de problemas contemplados en la EDS, que abarcan conocimientos sobre esos temas, habilidades, actitudes, valores, sentimientos), seleccionan el (los grupos) de alumnos con los que se va a trabajar, diagnostican el desarrollo real de los mismos en cuanto a lo que se desea formar, diagnostican las condiciones del entorno, diseñan el método de formación basándose en los pasos de la formación por etapas de las acciones mentales y los conceptos, que funciona como variable independiente y la aplican al grupo, estudiando lo que ocurre en cada momento del proceso (ahí se estudios longitudinales, transversales, comparativos, etc.) y se va llegando a conclusiones y ajustando el proceso hasta que se constata la formación exitosa de la función deseada. Por tanto, para su aplicación hay que dominar cada una de las etapas de la formación (véase Núñez, 2013)
- 4) Los pasos fundamentales del Experimento Formativo son, grosso modo:
  - (a) Determinar el diseño general y flexible del experimento según todas las posibilidades que se han explicado y teniendo en cuenta que dicho diseño, sus métodos y técnicas, podrán ser variados durante el propio proceso según los resultados que se van obteniendo.
  - (b) Modelar el(los) aspecto(s) que se va(n) a someter a formación (establecer Desarrollo Potencial), determinar la Célula Básica y sus características funcionales.
  - (b) Tomar en cuenta las características psicológicas de los educandos al inicio del proceso (Diagnóstico del Desarrollo Real),

- (c) Modelar el escenario o las condiciones en que se debe producir la formación (situaciones de aprendizaje), ajustándolo contextualmente,
- (d) Modelar la variable independiente, o sea, el proceso de interacción entre los actores del proceso (maestro, alumnos, familia, amistades, comunidad). Incluye el cálculo de las Zonas de Desarrollo Próximo (que se pueden ir ajustando durante el proceso), teniendo en cuenta las exigencias de las diferentes etapas del modelo de formación por etapas de las acciones mentales y los conceptos.
- (e) Realizar el proceso, analizando el comportamiento de variables-indicadores o categorías-dimensiones, durante todo el transcurso, no solo antes y después.

### **Consideraciones finales: El Experimento Formativo y su potencial contribución a la EDS**

El Experimento Formativo basado en el Modelo de Formación por Etapas de las Acciones Mentales y los Conceptos en el que el modelo educativo está dirigido a la formación de funciones psíquicas complejas (Capacidades/ Competencias) en las que se los integran conocimientos, habilidades, actitudes, valores y sentimientos, que garantizan el éxito con calidad (técnica y humana) en la identificación y solución de los problemas (los cuales pueden ser aquellos que sugiere la EDS).

El método incorpora los principales métodos teóricos de la investigación y adopta la combinación de investigación-experimentación-innovación, transdisciplinar y dialéctica que requiere la transformación que preconiza la Educación para el Desarrollo Sostenible y permite incorporar todos los temas, actitudes y competencias que se mencionan en la Declaración de Berlín de 2021, así como aquellas que se han derivado de los efectos de la educación en condiciones de pandemia, donde se destaca el propósito de hallar formas atractivas para una educación híbrida de calidad donde se equilibren de forma efectiva los componentes presencial y a distancia sobre soportes tecnológicos.

El presente trabajo, para la consecuente aplicación de la propuesta, deberá complementarse con las descripciones de las etapas y los niveles de ayuda del modelo de Formación por Etapas de las Acciones mentales y los conceptos, que aparecen en (Núñez, 2013) y en numerosas aplicaciones del experimento formativo que se pueden encontrar en las redes.

### **Referencias Bibliográficas**

- Arievitch, I. M. (2003). A Potential for an Integrated View of Development and Learning: Galperin's Contribution to Socio-cultural Psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 10 (4), 278–288. Recuperado de: [https://www.erlbaum.com/webdocs/MCA1004\\_Arievitch.pdf](https://www.erlbaum.com/webdocs/MCA1004_Arievitch.pdf)
- Arievitch, I. M.; Haenen, J. (2005). Connecting Socio-cultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. *Educational Psychologist*, 40

- (3), 155–165. Recuperado de: [http://edept.csi.cuny.edu/facultyandstaff/profarievitch/articles/Arievitch\\_&\\_Haenen-Sociocultural\\_Theory\\_and\\_Education.pdf](http://edept.csi.cuny.edu/facultyandstaff/profarievitch/articles/Arievitch_&_Haenen-Sociocultural_Theory_and_Education.pdf)
- Arievitch, I. M.; y Van der Veer, R. (1995). Furthering the internalization debate: Galperin's contribution. *Human Development*, 38 (2), 113-126. Recuperado de: [http://edept.csi.cuny.edu/facultyandstaff/profarievitch/articles/Arievitch\\_&\\_V\\_d\\_Veer\\_Internalization.pdf](http://edept.csi.cuny.edu/facultyandstaff/profarievitch/articles/Arievitch_&_V_d_Veer_Internalization.pdf)
- Bárceñas, A. (2021). Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración. [Presentación]. 1er Seminario Regional de Desarrollo Social, 13-15 de octubre. Recuperado de: <https://crm.cepal.org/civicrm/mailling/view?id=1260>
- Corral, R. (1999). Las "lecturas" de la Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Cubana de Psicología*, 16 (3).
- Demo, P. (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Galperin, P. Ya. (1989). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27 (3), 65-82.
- Galperin, P. Ya. (1966). Sobre la teoría de la interiorización. *Cuestiones de Psicología (Voprosii Psijologii)*, No. 6.
- Gindis, B. (1998). Review of Haenen, Jacques. Piotr Galperin. Psychologist in Vygotsky Footsteps. *Culture & Psychology*, 4 (4), 501-506. Recuperado de: <http://www.bgcenter.com/Galperin.htm>
- Greene, J.C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11 (3), 255–74. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1163620>
- Leontiev, A. N. (1975). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Libâneo, J. C. y Freitas, R. A. M. (2005). *Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática*. Recuperado de: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>
- Libâneo, J. C. (2004). A Didática e a Aprendizagem do pensar e do Aprender - A Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasilii Davídov. Recuperado de: <http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/179.rtf>
- Morín, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. París: L'Harmattan.
- Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Recuperado de: <http://www.lossietesaberes.org/Default.aspx?tabid=271>

- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Doc. A/70/L. 1. Septuagésimo período de sesiones. Temas 15 y 116. Distrib. General. 25 de septiembre. 40p. Disponible en: [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A. C. Recuperado de: <http://www.basarabnicolescu.org/Default.aspx?tabid=270>
- Nicolescu, B. (1997). La Transdisciplinariedad busca discípulos. *Le Monde de L'Education, de la Culture et de la Formation*. No 252, 48-49.
- Niglas, K. (2004). The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Tallinn, Estonia: Tallinn Pedagogical University Dissertation on Social Sciences. Recuperado de: <https://www.digar.ee>
- Núñez Paula, I.A. (2013). La Formación por Competencias y el Enfoque Histórico Cultural: Su integración en el enfoque holístico contemporáneo de la Educación. En: Alonso, María Margarita y Ruiz, Martha Nélida (Coords.): *Educación por Competencias. Crítica y Perspectivas*, 177-240. México D. F: FronterAbierta.
- Rambusch, J. (2003). Situated Learning and Galperin's Notion of Object-Oriented Activity. School of Humanities and Informatics, University of Skövde. Sweden. Recuperado de: <http://www.cogsci.rpi.edu/CS-Jarchive/Proceedings/2006/docs/p1998.pdf>
- Rezende, A. y Valdés, H. (2006) Galperin: Implicações Educacionais da Teoria de Formação das Ações Mentais por Estágios. *Educ. Soc.*, 27 (97), 1205-1232. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a07v2797.pdf>
- Alberto, R. y Martínez-Campos, G. (1997). Review of Haenen, Jacques. Piotr Galperin. Psychologist in Vygotsky Footsteps. *Mind, Culture, and Activity*, 4 (3), 207-209. Recuperado de: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a785308478~db=all>
- Talízina, N.F. (1985). Conferencias sobre “Los Fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior”. Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.
- Talízina, N.F. (1988) Psicología de la Enseñanza. Trad. al español Editorial de la Univ. de Moscú, 1984. Serie Biblioteca de Psicología soviética. Moscú: Progreso.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/pf0000127583_spa)
- UNESCO (2016). Educación para Transformar Vidas. Metas, Opciones de Estrategia e Indicadores. Agenda E2030. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/>

single-publication/news/educacion\_para\_transformar\_vidas\_metas\_ opciones\_de\_estrat/

UNESCO/OREALC Santiago (2017). Declaración de Buenos Aires. E2030. Educación y habilidades para el siglo 21. Buenos Aires: UNESCO/OREALC. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/e2030-meeting-buenos-aires-january-2017/>

UNESCO (2021) Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Conferencia Mundial [en línea] sobre Educación para el Desarrollo Sostenible. 17-19 de mayo. Comisión Alemana para UNESCO. Ministerio Federal de Educación e Investigación. Recuperado de: <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>

Vigotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición revolucionaria.

West, M. A., & Farr, J. L. (Eds.) (1990). Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies, pp. 3-13. John Wiley & Sons. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrg-jct55.\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2123486](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrg-jct55.))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2123486)

# Initial Teacher Training and Public Policies of Digital Inclusion in Latin America: What the Pandemic Has Highlighted

Formación Inicial Docente y Políticas Públicas de Inclusión Digital en América Latina: Lo que la pandemia ha puesto en evidencia

María Julia Morales González..

*mariajulia.morales@cienciassociales.edu.uy*

Ana Laura Rivoir. *ana.rivoir@cienciassociales.edu.uy*

Silvana Flecchia. *sflecchia@gmail.com*

Universidad de la República. Uruguay

Recibido: 16/01/2023

Aprobado: 17/02/2023

## Abstract

This article analyses the inclusion of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching and learning processes in Latin America (LA) through its public policies, from the perspective of Initial Teacher Training (ITT). An attempt is made to understand the scope and limitations that have become evident during the pandemic of emergency remote teaching (ERE). In order to achieve this objective, a documentary review of the last fifteen years in the Redalyc database was carried out, in relation to ITT and public policies for the inclusion of ICT in education in LA. In addition, the SISTEAL-IIEP-UNESCO 2020 monitoring of government strategies developed in the region during the pandemic was accessed, and the web portals of some ministries of countries in the region were consulted. However, it must be clarified that this is not a comprehensive review, but is nonetheless saturated with regard to the information found. In this sense, ERE showed that the public policies of ICT inclusion implemented in LA were not prepared for ERE.

**Keywords:** ICT; public policies; teacher digital competence; ICT standards for teachers

## Resumen

Este artículo analiza la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en América Latina (AL) a través de sus políticas públicas, desde la perspectiva de la Formación Inicial Docente (FID). Intenta comprender los alcances y limitaciones que se han hecho evidentes durante la pandemia en la enseñanza remota de emergencia (ERE). Para lograrlo, se realizó una revisión documental de los últimos quince años en la base de datos Redalyc, en relación con la FID y las políticas públicas para la inclusión de las TIC en la educación en AL; se accedió al monitoreo SISTEAL-IIEP-UNESCO 2020 de las estrategias gubernamentales desarrolladas durante la pandemia y se consultaron los portales web de algunos ministerios de países de la región. Sin embargo, debe aclararse que no se trata de una revisión exhaustiva, pero sí saturada en cuanto a la información encontrada. En este sentido, la ERE mostró que las políticas públicas de inclusión de TIC implementadas en AL no fueron suficientes para preparar a los países ante los desafíos de la ERE.

**Keywords:** TIC; políticas públicas; competencia digital docente; estandar TIC para docentes

## Introduction

During the pandemic, the education system and society as a whole were forced to suspend face-to-face classes. Teachers have implemented various actions and strategies to support the school year and maintain the pedagogical link with their students. Primary school and secondary school teachers were put to the test when required to continue teaching, in social distancing conditions, redesigning the classroom and using multiple strategies, in an attempt to mitigate the access gap and connectivity issues in the homes of children and teenagers (UNICEF, 2020).

An analysis of the actions implemented by the teachers has put their initial teacher training in the eye of the storm. The educational policies of the different countries in LA regarding initial teacher training have resulted in a variety of programmes with different formats and at different levels.

It has become apparent that teacher training in the countries of the region is a heterogeneous landscape. This has led to a variety of professional profiles in the different Latin American countries, a variety that has been enhanced by public policies for the inclusion of technologies in education, which have not always considered initial teacher training in their design.

In the context of this pandemic, the teaching and learning face-to-face models were transferred to the virtual setting without any pedagogical mediation, promoting synchronous encounters (telepresence) as a substitute for face-to-face classes, and thus developing an emergency distance education (EDE) mode. This EDE is a hybrid derived from distance education. It became a necessity due to the social distance required because of SARS COVID-19 and the health emergency that came with it, which demanded the reformulation of classroom teaching practices.

Initial teacher training cannot foresee all possible adverse teaching scenarios, but it is necessary to address flexible teaching models that allow pedagogical innovation and the adaptability of teachers to uncertain settings. This pandemic has undoubtedly installed ‘uncertainty’ as a teaching scenario for developing context-sensitive strategies.

With the return to face-to-face teaching in some countries, learning spaces also had to be redesigned. There is a coexistence of distance teaching practices with mixed models that alternate distance and face-to-face teaching. Even in full face-to-face settings, the health and safety protocols derived from positive results of COVID-19 or positive contacts, made it necessary to develop variations that combine classrooms that have both students present in the schools and others from home, or teachers connected virtually while students attend classes in the schools. Thus, the most diverse combinations between distance and face-to-face have emerged.

The initial training of teachers has a strong impact on the classroom practices that they carry out in their first professional experiences, and will set the course for their professional future.

In this article we aim to provide a Latin American perspective to the situation of the inclusion of digital technologies in education. To do this we use the evidence that has been exposed by the pandemic, and the emergency solutions that governments have deployed to address it in terms of public policies, the state of play of the countries of the region in relation to digital inclusion in education, and in particular to digital teaching skills. Also, we want to reflect on the need for a framework for teacher digital competence, contextualised for Latin America.

The ECLAC report (2020) refers to several dimensions in relation to the pre-pandemic situation in order to understand the state in which LA found itself to face EDE. We are interested in understanding teachers’ competences to carry out their pedagogical action, in relation to the demands imposed by the new context. The qualification of teachers in LA is defined in the report as ‘typically insufficient training and availability of resources for the challenges imposed by the adaptation of the educational offer to pedagogical formats that would cater for students in disadvantaged settings’.

According to the publication of the United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO and OREALC 2018), teachers in LA did not have sufficient inclusive training opportunities. Training in ICT tools in the region has also been insufficient. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD 2019) in its TALIS report (cited by ECLAC-UNESCO 2020) states the percentage of LA teachers who have received training: 53% in the City of Buenos Aires, 64% in Brazil, 75% in Colombia, and 77% in Chile and Mexico. It also mentions that the technological infrastructure in schools is either insufficient or inadequate.

Finally, we would like to look at data included in the report by the Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA) of the Inter-American Development Bank (IDB, 2020). This report includes an indicator developed with information from the survey by the Programme for International Student

Assessment (PISA, 2018), that expresses the degree of agreement that head teachers have with regard to the technical and pedagogical skills necessary to incorporate digital devices in the schools.

According to this survey, there is a disparity in teacher skills throughout the countries in LA. This difference depends on the type of school and the socio-economic environment where teachers work. Teachers with less skills often work in schools in vulnerable contexts and their head teachers perceive them as having poorer digital skills (55%), while teachers who work in more favourable settings are perceived by their head teachers as having better digital skills (68%). In average, this indicator, that shows the technical and pedagogical abilities of teachers, is 58% for LA and the Caribbean, and 65% for OECD. However, the country with the highest performance is Mexico 76%, and Argentina is the country with the lowest performance 41% (CIMA-IDB, 2020).

These figures are at least controversial, since it being a measure of perception, they do not explain the relationship with the infrastructure nor with the training received by teachers in those countries. If LA wants to have digitally competent teachers, then it should aim for an evaluation that transcends the self-perception or the perception of management to understand and address its situation.

It is necessary and essential to begin by reflecting on and discussing the need for a common framework for LA, with its particularities and diversities. The next step would be to design a framework or model of digital competences for teachers which would serve as a starting point to contextualise the Latin American reality, be it a tailor-made framework – like Chile or Colombia have done – or an already existing one, built in other latitudes – such as The European Digital Competence Framework (DigComp) – as some countries have done with UNESCO's.

## **The challenge of the inclusion of Information and Communication Technologies in education**

The exponential expansion of technologies and connectivity in today's society has brought the education system-especially its students and teachers-into question, and the possibility that they may favour social inclusion and cohesion (Lazaro, Estebanell and Tedesco, 2015). It calls for a reconfiguration of educational policies which face new challenges to incorporate technologies into the learning and teaching processes (Pedró, 2012; Riroir, 2018). In particular, it demands a look into didactics and pedagogy (Morales 2019), where the views of educators and learners should be taken into account, also including the development of interdisciplinary competences of university students into the educational process (Gisbert and Bullen, 2015).

In a scenario where modes of knowledge transmission and production have changed, and student actions and interactions are changing, education systems must be reconfigured and educational policies must consider the inclusion of digital technologies as a vehicle in learning and teaching practices.

To carry out the inclusion of digital technologies in the learning and teaching processes, there is a need for infrastructure and adequate connectivity, but especially of new teaching resources, teacher training and the development

of digital skills (INTEF 2016, 2017). These elements currently depend on and are guided by educational policies implemented in the different educational systems of the different countries.

According to Lázaro (2015), securing digital inclusion involves four factors that operate in coordination: 1. Strategic management in its broadest sense: political, economic, cultural, pedagogical; 2. The universalisation of access to technology, both in terms of accessibility and in compensation for different levels of social development; 3. The training of teachers in terms of Teacher Digital Competence (TDC), with the aim of promoting digital inclusion and social cohesion and 4. Evaluation and monitoring of policies and actions in relation to digital inclusion in order to obtain a defined and nuanced vision of social exclusion and the digital gap.

The incorporation of digital technologies into the teaching and learning processes in LA has been present in the educational agendas for at least two decades (Riroir, 2018; Morales, 2019; Lugo, 2016). They can be described as a 'heterogeneous mosaic' (Lugo, 2016) in which there is a variety of implementation models and differences in the development of the policies. (Lugo and Ithurburu, 2019).

These processes of implementing digital technologies in education have not been exempt from challenges in the world and in LA, and particularly those focused on teacher and managerial training, as well as those that articulate with pedagogical and curricular contents to enable the enhancement of hybrid mechanisms for the use of technologies in educational spaces (Lugo, 2016).

Several authors (Hinojosa and Labbé 2011; Riroir, 2018; Morales, 2019; Lugo and Ithurburu, 2019) and international organisations (UNESCO 2019, ECLAC, 2019), refer to the access to devices and connectivity as one of the priorities for the incorporation of ICT in education. However, the access gap still remains to be bridged in LA since it causes the loss of opportunity for the newer generations (ECLAC 2019; Trucco and Palma, 2020).

An ECLAC study in 2010 warned that, according to an average of 14 countries in the region, only 42% of people living in urban areas and 14% of people living in rural areas had access to the Internet. And according to the PISA report of 2018, only 80 % of students had access to the Internet at home and 61% had access to a computer. However, while these students had connectivity and equipment, it was not directly related to educational software, and a considerable number were still excluded. It is important to consider that from those who do have access to the Internet, most access it via mobile phone and are adolescents – when compared with children. This data comes from the Kids Online surveys in the region (Trucco and Palma, 2020).

Also, even with access and connectivity, the processes of initial and continuous teaching training are of uttermost importance. It is necessary to promote spaces of accompaniment oriented to an effective pedagogical appropriation and improvement of the educational practice. This improvement tends to relate to knowledge, motivation and autonomy, which enables new pedagogical formats among educators. And it becomes possible and a necessary instrument in contexts where the exchange among peers and the dissemination of innovative teaching practices occur (Lugo, 2016). All of this entails a change in teaching practices. However, the resistance to change at

the beginning of the implementation of educational policies for the inclusion of digital technologies, has been a barrier to making this vision a reality (Morales 2017, 2019).

Despite having been repeatedly addressed, although by isolated and fragmented efforts, the training of school management in the region is insufficient, given their role and strategic position. It is relevant to review the spaces of initial and continuous teacher training: promote changes in the design of strategies and specific actions for an instrumental use of digital technologies; conduct the knowledge that promotes formative appropriation by distributed and informal leadership action and the development of digital skills, with dialogical interactions between communities and educational institutions to effectively integrate ICT into digital and curricular environments, but that also include constant monitoring and evaluation systems in the various training systems of the teaching and management bodies (Lugo, 2016).

Along this same line, it is necessary to make pedagogical sense of the inclusion of ICT in education (Cobo, 2016), to recognise changes in learners, to review school curricula and the reasons for technology-mediated practices (Maggio, 2012; Lion, 2017; Maggio, Lion and Perossi 2016, cited by Lion, 2019).

It would also be desirable that training entailed the monitoring and evaluation of the process, a process in which the teacher is involved, together with management and institutions, and which facilitates the change to a new teaching role where teachers are required to have greater involvement, creative capacity, cooperation, and innovation in pedagogical practices (Morales, 2019).

## **Public and educational policies for ICT inclusion in Latin America**

Since the 1980s, the countries in LA have included different strategies in their agendas, in relation to the inclusion of Information and Communication Technologies (ICT), with a view to the digital inclusion of their citizens, in particular through educational policies (Brun, 2011; Hinostroza and Labbe, 2011; Hepp 2012; Sunkel, Trucco and Espejo, 2013; Vaillant, 2013; Dussel, 2015).

This is in response to the recommendations of specialised international bodies such as UNESCO, the World Summit on the Information Society in 2003 – 2005, and the ministerial meetings of Latin America and the Caribbean (e-LAC 2007, e-LAC 2010). However, the implementation of these policies has been uneven throughout the countries of the region (Brun, 2011; Rivoir, 2013, 2018).

From the late 1990s and 2000s, these policies have been of a more integral nature. In particular, the inclusion of ICT in education through public policies over the past 15 years has been characterised by the prioritisation of the provision of infrastructure. Most countries started by making devices available in classrooms or setting up computer labs, providing laptops to students and teachers in primary and secondary education, and ensuring connectivity in schools, prioritising vulnerable populations (Hinostroza and Labbé, 2011; Brun 2011; Sunkel, Trucco and Mirror, 2013).

Only in a second phase, for Hinostroza and Labbé (2011), it became an aim to incorporate ITC into other practical daily aspects of education, as an innovation in educational practices, in the development of teacher and student competences, in cognitive development and learning improvements; and always within the sphere of primary and secondary education.

Sunkel, Trucco and Espejo (2013) identify a second and a further third stage after the delivery of devices and connectivity through computer labs. The second stage happened in the 1990s with the pursuit of universalisation and a progressive inclusion of topics related to pedagogy, the training of teachers in activity, and content; and a third stage in the decade of 2000 with the incorporation of mobile devices, which transcended the physical space of the school.

These policies have lacked of explicit actions aimed at teacher training in a considerable number of countries (Morales 2019, pp 32-39). Some actions can be seen, however, in what Vaillant calls 'complementary action' (2013), associated with projects that are implemented in conjunction with continuing teacher training or other policies for the inclusion of ICT in education.

In this sense, Bastos states that 'the existence of public policies of innovation of school infrastructure has no equivalent in policies of teacher training for the use of new technologies, except specific 'training in service' actions, generally carried out throughout teacher training institutions, without any monitoring or evaluation' (2010).

Literature on this matter is not abundant, but there are 4 documents that we would like to reference, on the subject of the inclusion of ICT in initial teacher training in Latin America: *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*, by Brun (2011), *Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC*, by Hepp (2012), *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*, by Vaillant (2013), and *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*, by Dussel (2014), carried out for the Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur.

Dussel's report makes recommendations regarding educational policies for the inclusion of ICT in MERCOSUR. One of them refers to the need to move toward 'greater articulation of policies for the inclusion of ICT in teacher training' (2014, p.126), and highlights the disperse and heterogeneous nature of the training and inclusion offer of ICT in policies. Dussel believes this is due to the complexity of the educational systems and their subsystems in the different countries.

This assessment is also mentioned by Vaillant (2013) who further problematises on the topic by contrasting – among other dimensions – the strategies employed to train teachers in the pedagogical use of ICT and the place they have in the curriculum, but also taking into account who those students of Initial Teaching Training (ITT) and their trainers are. These complexities are intimately linked with the educational policies for the integration of ICT.

In the same sense, Brun (2011) concluded that while the picture is encouraging for the region, given the international conditions and agreements resulting from the ministerial meetings, there is such diversity within each country

in relation to ICT inclusion policies at the different levels of the education system, that it would be desirable to articulate a link between each level, so that at national level, there is a reasonable degree of articulation, compatibility and convergence.

In addition, Brun (2011) states that 'the integration of technologies into ITT remains, in general, a process with political connotations that are still more discursive than effective, with more theoretical than practical implications, and with greater planning than execution efforts' (p.31).

In their work on *Caracterización de buenas prácticas en Formación Inicial Docente en TIC*, Hepp (2012), refers to a pedagogical gap during teacher training where more emphasis is often placed on the teaching action itself, on the planning and preparation of classes, and on the information needs for the student of pedagogy in training, that on their preparation for the use of technology with a pedagogical aim.

Hepp (2012) recommends that an ICT Integration Plan that leaves nothing unresolved be pursued, a plan that considers the human resources needed to implement it – with the decision making and action ability to do so – clear objectives, deadlines, measurable evaluation indicators, and that 'part of that plan should contain ICT standards for teacher training'. Hepp warns that special care should be put in that such a 'policy should be conducted from a pedagogical – and not a technological – perspective, and that those leading it have and perceive institutional support' (p. 29).

Caena (2014), in a review of educational policies for the initial training of European teachers, states that the initial training of teachers is 'the heart of the matter' where the foundations are laid, where the necessary tools are incorporated for meaningful learning in the classroom to occur. It is where an intensive experience takes place, one that requires a double role as a student and as a teacher, but where support is received for both; an intellectually demanding experience, which forces to question and revise ideas in the context in which they are situated. In the author's view, these apprentices have the right to be taught by qualified teachers; this is where educational policies in initial teacher training come into play.

From all of the above, LA is not foreign to this concept. In fact, the research and reports that we have reviewed so far, and international organizations express the same idea: the importance of initial teacher training for the improvement of learning (UNESCO-OREALC, 2013, 2014; Bruns and Luque, 2014).

In this sense, the incorporation of ICT in learning and teaching processes should not revolve around digital devices, but around teachers and their competences, the way in which they think and develop their work. The equipment that makes technology accessible to all loses relevance if it is not part of the teacher's professional development and skills (Ángelo, 2009).

In 2007, the Ministry of Education of Chile (MINEDUC) – with the aim of guiding the training of future teachers – provided the characteristics that every standard should consider: 'The standards are therefore patterns or criteria that will allow appropriate judgments to be made about the teaching performance of future educators and to substantiate the decisions to be made' In 2008 MINEDUC – ENLACES formulates ICT standards for ITT (p. 30).

Likewise, in 2008, the Ministry of Education of Colombia presented a document where the professional development of teachers was viewed as a road map, pursuing the structured preparation of teachers for the pedagogical use of ICT. Years later, with the Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, the educational policies embodied in the Plan Sectorial de Educación 2010-2014 were strengthened, and ICT standards for Education were established.

**Table 1** Comparative table of ICT standards in Chile and Colombia. Morales (2019, 35-36) based on Silva et al (2019) and Ministry of National Education (2013)

ICT standards Chile	ICT standards Colombia
Pedagogical Dimension: It aims to integrate ICT into the teaching and learning processes, giving meaning to these paths and encouraging the progress of students.	Pedagogical Dimension: To enhance the teaching and learning processes through the use of ICT, taking into account their limitations and importance in the general training of students and in their professional development.
Technical Dimension: It aims to position and offer induction paths for the operational use of up-to-date technology tools and systems.	Technological/ Investigative Dimension: It considers the ability to select technological instruments for their appropriate, effective and committed use, understanding their essence for their harmonious use, and taking into account the licenses under which they can be used. Communicative Dimension: Expressive ability, synchronous and asynchronous relationship and connection in virtual and audio-visual spaces using various media and languages.
Practical Aspects Dimension: This dimension is aimed at the development and/or improvement of the learning processes by promoting student agency.	Practical Aspects Dimension: It modulates the factors associated with the educational process, planning, decision-making, implementation and evaluation, which make the practical aspects of technology-mediated education more efficient, both at the level of practices and institutional progress.
Social, Ethical and Legal Dimension: In this dimension, students are intended to recognise and make their own the social, legal and ethical aspects associated with the incorporation and use of ICT, aiming at the commitment, respect and care of themselves, the community and the environment.	Investigative/Technological Dimension: It considers the ability to select technological instruments for their appropriate, effective and committed use, understanding their essence for their harmonious use, and taking into account the licenses under which they can be used.

Professional Development Dimension: ICT tools as a means of professional development, using their strength and effectiveness as an opportunity to optimise lifelong learning and performance, contributing to the improvement of learning.	Pedagogical Dimension: To enhance the teaching and learning processes through the use of ICT, taking into account their limitations and importance in the general training of students and in their professional development.
--	---

The Table above presents a comparison of the standards presented in Chile and Colombia with their similarities. Both frameworks mention teaching and learning, within the same educational paradigm where ICT are inserted. Although both standards have the same number of dimensions, the descriptors overlap in some of them when compared, but they are all represented in both: a) Chile includes Pedagogical, Technical, Practical Aspects, Social, Ethical and Legal, and Professional Development dimensions, and b) Colombia includes Pedagogical, Technological/Investigative, Communicative and Practical Aspects. This gives us a first impression of the similarities in how to size the needs in terms of digital teaching skills in both countries.

In LA, only the two models mentioned above, Chile and Colombia, have been implemented at the ministerial level. However, some studies have been carried out to understand the state of the digital competence of teachers in ITT using international standards such as those of INTEF or UNESCO, or the Lázaro and Gisbert (2015) rubric in the case of Uruguay and Chile. The research confirms that the teaching staff in activity or the recently graduated teachers have not yet developed sufficient digital competence to make significant use of ICT in the classroom with a pedagogical sense (Morales 2019, Silva et al., 2019).

All in all, and taking all of the above into account, initial teacher training needs to be urgently addressed and prioritised in the agenda, conceiving the development of the digital competence of teachers in an integral way. Not only the inclusion of devices and connectivity should be implemented, but also ways in which the development of the TDC is included in the curricula of initial teacher training, and students and their trainers are the main focus. It is necessary to transcend the mere expression of political desire or predisposition, with actions that begin with reflection on the need for a definition of standards or frameworks of general TDC at country, local and regional level, or whether existing ones can be contextualised; in the understanding that these actions would be a political construction in terms of how education is seen and how to deal with it. LA should learn from the experiences that already exist and focus on the articulation between the different levels of the educational subsystems and all the actors involved.

### **Actions implemented by Latin American countries in the context of a pandemic**

According to UNESCO (Hinostroza, 2017), teachers in LA and the Caribbean have not yet developed their digital skills sufficiently in order to make pedagogical use of them in the classroom. There are not many studies at Latin American level that say the opposite, which reaffirms the idea that the level of development of TDC is still insufficient. As a result, the context in which

strategies for the transition from face-to-face education to distance education have been developed required the implementation of actions to train teachers. The training was not only of an instrumental nature, but also required the pedagogical integration of ICT for teaching and learning.

The actions implemented by the countries of LA to ensure pedagogical continuity during the suspension of face-to-face classes are varied and involve several of the dimensions included in the Emergency Remote Education (ERE) model that was developed by primary and secondary school teachers. The strategies carried out include teacher training courses, instruments for the support of those teachers, availability of technological resources such as equipment, connectivity, and digital platforms, among others.

Technological resources such as equipment and connectivity were provided by several LA countries during the health emergency, according to a report by SITEAL-IIEP-UNESCO, as of 12 October 2020. Some examples are: a) Colombia provided free browsing and 77,000 laptops to rural teachers; b) Ecuador provided mobile data plans in addition to 4,000 tablets, and also Wi-Fi to remote regions.

Other countries have planned for the future, for example El Salvador plans to deliver 15,000 computers to teachers in 2021 and provide tablets to all state education students. The Ministry of Education and Science of Paraguay will provide 12,000 computers, of which 2,500 have been distributed in native communities, in addition to providing free browsing on educational platforms through agreements with telephone operators. The *Plan Educativo Solidario* in Panama grants free access to Internet services, and through another programme called “Samsung Home School”, provides smartphones and tablets.

Also, programmes were rolled out with training proposals that were designed to guarantee pedagogical continuity, making educational platforms and teaching training available in virtual mode.

In particular, regarding the digital competence of teachers, under discussion in this article, the table below shows some initiatives of training implemented in the middle of the health emergency, to address the shortcomings revealed by the pandemic. As shown in the table, some were implemented in conjunction with the provision of connectivity and equipment. Many of the proposals are directed toward the use of the ICT included in education as an instrument, and some include other actors such as families. The most daring proposals include peer-to-peer pedagogical accompaniment. The differences in the proposals reveal the great diversity of competence levels among teachers in activity in LA, which therefore makes it even more necessary to reflect on the need to have a TDC framework to support the development of TDC in initial teacher training. Detailed characteristics of some of the initiatives can be found in the table below.

**Table 2** Some training programmes from LA countries to meet the training needs of teachers in activity during the pandemic. SITEAL-IIPE-UNESCO 2020 – Monitor

Country	Programme	Characteristics
Argentina	Plan Federal Juana Manso	Offers connectivity, equipment, education and training for teachers (MEN, 2020).
Bolivia	Programa de Capacitación en Herramientas para Educación Virtual	Provides training to more than 150 educators in the use and administration of educational tools and platforms (Ministerio de Educación, 2020).
Brazil	Cursos en línea	Trains current and future teachers of secondary education to use online tools in the classroom and within new virtual learning and teaching environments (MEC Brasil, 2020).
Chile	Plataforma Aprendo En Línea	Its objective is to support teachers in the application of the official Curriculum Escolar Priorizado.
	Plataforma Desarrollo Docente en Línea	A site for teachers to apply for online training courses and other initiatives (MINEDUC, 2020).
Colombia	Programa Todos a Aprender a través del Portal Colombia Aprende	Present in 14,476 educational institutions in 798 municipalities in Colombia. Provides training for tutors who will accompany teachers through situated mentoring, using ICT, with the aim to strengthen the ability of children and adolescents to study at home (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).
Costa Rica	Programa Aprendo en casa	A strategy of pedagogical mediation that articulates the development of the current Política Educativa and the Política Curricular, with the use of technological resources and remote actions, with the aim of supporting families with the materials needed to learn, in compliance with the right to an education (Presidencia de Costa Rica, 2020).
Ecuador	Formación continua El aprendizaje nunca se detiene	This programme seeks to strengthen teacher training, specifically in relation to digital skills, from beginner to advanced level (Ministerio de Educación, Gobierno de Ecuador, 2020).
El Salvador	Reducción de brecha digital	Implements the provision of equipment to teachers and at a later stage to students of government funded schools to bridge the gap of access to technology.

Honduras	Proyecto Adaptación y Escalamiento de Enfoques de Desarrollo Profesional Docente	Aimed at strengthening teacher training through the use of ICT (Secretaría de Educación, Gobierno de la República, 2020).
Paraguay	Programa Maestros conectados	Its goal is to train teachers on digital education tools within the context of a pandemic (UNICEF, 2020).
Peru	Curso virtual Actuando frente al coronavirus – Covid-19	A mandatory course for all teachers in the country, to develop emotional support and learning activities to be used in their pedagogical action (MINEDU, 2020).
Dominican Republic	Programa de Formación en Herramientas Digitales para la Docencia	Training aimed at classroom teachers, pedagogical coordinators, management and active teaching staff from state and private educational centres. It is of a massive and intensive nature (Diario Libre, 2020).
Uruguay	Plan Ceibal	In charge of supporting and expanding the coverage in terms of connectivity, devices for teachers and students, training and maintenance of projects related to digital technologies that had been already in development by Plan Ceibal for more than a decade (Plan Ceibal, 2020).
Venezuela	Programa Educadores	Offers an update on distance education techniques through virtual teacher training (Salgado, 2020).

Other initiatives that transcended the exclusive use of ICT were, for example, the transmedia project implemented in Uruguay, through one-hour-long television magazines, with play and art proposals, and segments on experiences in public education. These programmes target children and adolescents, families and educational communities.

Likewise, in El Salvador, a radio program is being carried out to continue the learning process of young children at home. Radio and television are used to support educational continuity during the pandemic in countries such as Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominican Republic, Ecuador, Honduras, Peru, and Venezuela (IDB, 2020).

Latin American countries carried out training strategies to a different extent and with different scopes to attend the training needs of teachers in activity. This highlighted the limited or no training in digital skills that primary and secondary school teachers have to cope with technology-mediated distance education. The place on Initial Teacher Training that the development of digital skills and the pedagogical mediation necessary to carry out teaching and learning processes supported by technology has, has also become apparent.

The COVID-19 pandemic has prompted the emergency virtualisation of classrooms and it has posed new challenges in education, at different levels. This has resulted in an unprecedented opportunity to transform the whole education system and to identify the need to promote digital competences

that allow teachers to face this virtual teaching context from the very beginning, in their Initial Teacher Training. LA governments have made various interventions to address the situation, some specific, others long-term, but all of the countries mobilised resources to train primary and secondary school teachers in the use of ICT.

## Summary

Among the strategies developed during this pandemic to maintain the pedagogical link between students and teachers, we have made reference to the SITEAL-IIIEP-UNESCO report, 12 October 2020, which shows the distribution of equipment and connectivity in the region.

The countries of LA have made laptops, tablets and smartphones available, as well as free browsing on educational platforms and other Internet services. Access to devices and connectivity is referred to as one of the priorities for the incorporation of ICT in education (Hinojosa and Labbé, 2011; Rivoir, 2018; Morales, 2019; Lugo and Ithurburu, 2019; ECLAC, 2019) and the access gap needs to be addressed.

Public policies over the past 15 years have been characterised by the prioritising of infrastructure, that is, providing devices for classroom use or setting up computer rooms, or giving laptops to students and teachers, and granting connectivity within schools. However, these policies fail to take into account access to the internet outside schools or in remote areas. All training is directed, in subsequent stages, to teachers in activity and students, offering 'in-service training' through specific actions. The policies of innovation in infrastructure do not find complementary policies for the use of ICT directed at teacher training (Bastos, 2010).

During the pandemic, LA countries deployed training proposals for teachers through educational platforms, aiming at the training for the pedagogical use of digital technologies to sustain education remotely while schools were closed.

Both, measures taken during the health emergency and public policies have been concerned with implementing the same type of strategies: providing infrastructure and in-service training to teachers. This makes it clear that the initial training of teachers did not include the development of their TDC. In addition to requiring infrastructure and connectivity, it is necessary to demand the inclusion of the development of digital competences in teacher training (INTEF 2016, 2017). Public policies must consider this need, which is only later occasionally fulfilled by continuing professional development (CPD) for teachers already in activity.

The MERCOSUR report (Dussel, 2015) raises the need for progress in articulating policies for the inclusion of ICT in teacher training. According to Brun (2011), the political connotations of the integration of digital technologies into initial teacher training are left in the discursive rather than in the concrete execution plane, and remain in planning stages without ever becoming effective.

This digital inclusion in initial teacher training, according to Lázaro (2015), involves taking into account four coordinated factors: strategic management, universalisation of access to technology, teacher training in TDC, and evaluation and monitoring.

According to MINEDUC (2007), standards or rubrics are essential for making appropriate judgments about teacher performance. In LA, only two models of ICT competence standards for teachers have been designed, in Chile and Colombia. According to Brun (2011), other countries have shown interest in developing their own, such as Ecuador, Peru and Dominican Republic, but have not yet been materialised.

This leads us to think about the need to set up a framework of teacher digital competences for Latin America, with cross-cutting impact on initial teacher training.

## Final reflections

The policies of inclusion of Information and Communication Technologies in education in Latin America have given priority to access and connectivity and the development of skills in students and teachers in activity, and have started in primary and secondary education.

They have been late to include students and teachers of ITT, with more intent than actual execution. This makes it necessary to deepen the pedagogical inclusion of ICT in Initial Teacher Training.

To do this, it is necessary to have standards that allow the development of teacher digital competence to be transversely integrated into curricula. This needs to be done in such a way that Latin America can have digitally competent professionals capable of using technologies in the classroom meaningfully, and in a way that elevates the pedagogical dimension above the instrumental dimension that seems to prevail nowadays.

As Hepp (2012) had stated before, it would be advisable to contextualise existing standards or, what would be even more relevant, to build frameworks or models for Latin America that contemplate the diversity and particularities of the different cultures and regions that inhabit it, taking into account the voices of all the agents involved.

In turn, this would facilitate the evaluation of the competence level of the teaching staff in training and in activity, transcending self-perception, an already obsolete way of measurement, if the aim is to achieve a quality ICT-mediated education. This can all be achieved by seeking collaborative mechanisms that involve different training institutions not only within countries, but also transcending borders within Latin America.

## References

Agência Brasil. MEC oferece cursos para capacitação de professores online e gratuitos. Retrieved at <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-11/mec-oferece-cursos-para-capacitacao-de-professores-online-e-gratuitos#>

Ángelo, R. I. (2009). Territorios en construcción. La formación de maestros y profesores.. En el camino del Plan CEIBAL: referencias para padres y educadores. Edited by Günther Cyranek. Montevideo: UNESCO, 141- 154. Retrieved at <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/>

images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/en%20el%20camino%20del%20plan%20ceibal%20-%202009.pdf

- Bastos, M. I. (2010). O desenvolvimento de competências em 'ICT para a educação' na formação de mentos na América Latina. Conference on the impact of ICT on education. Preliminary text. Brasilia, April 27 - 28. Retrieved at <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012844.pdf>
- Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina ECLAC. Santiago de Chile, ECLAC.
- Bruns, B. and Luque, J. (2014). Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. n.p.: World Bank.
- Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues. N.p.: European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Retrieved at [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf)
- CIMA-IDB. Informe de COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? (2020).
- Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Penguin Random House.
- Diario Libre (2020). Inician programa de capacitación en herramientas tecnológicas para docentes. Retrieved at <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/inician-programa-de-capacitacion-en-herramientas-tecnologicas-para-docentes-BN19363460>
- Dussel, I. (2014). La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones. Buenos Aires: Teseo/PASEM/IEO.
- ECLAC-COMISSÃO ECONÔMICA FOR A AMERICAS (2019) Social Panorama of Latin America, 2018. Santiago: ECLAC 2019.
- ECLAC, UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Retrieved at [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Elucabista (2020) La UCAB ejecuta el programa «Educadores Emergentes», iniciativa de capacitación virtual para docentes. Retrieved at <https://elucabista.com/2020/07/06/la-ucab-ejecuta-programa-educadores-emergentes-iniciativa-de-capacitacion-virtual-para-docentes/>
- Gisbert, Mercè, and Mark Bullen, eds. (2015). Teaching and Learning in Digital World: Strategies and Issues in Higher Education. Vol. 70. Publications Universitat Rovira i Virgili.
- Gobierno de Argentina (2020). Nuevos cursos Juana Manso para docentes. Retrieved at <https://www.argentina.gob.ar/noticias/nuevos-cursos-juana-manso-para-docentes>

- Gobierno de la República del Ecuador (2020). Se abren nuevos cursos de capacitación para docentes del magisterio fiscal. Retrieved at <https://educacion.gob.ec/se-abren-nuevos-cursos-de-capacitacion-para-docentes-del-magisterio-fiscal/>
- Hepp, P. (2012). Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC. IEO RELPE. Retrieved at <https://recursos.portaledu-coas.org/sites/default/files/318.pdf>
- IDAB (2020). Education in times of coronavirus: Latin America and the Caribbean's education systems in the face of COVID-19. Retrieved at <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Education-in-Times-of-Coronavirus-Latin-America-and-the-Caribbeans-Education-Systems-in-the-Face-of-COVID-19.pdf>
- Hinostroza, J. (2011). Enrique, and Christian Labbé. Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe. ECLAC.
- Hinostroza, J E. (2017) TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe. UNESCO Montevideo - Uruguay Retrieved at [https://crds.cepal.org/2/sites/crds2/files/tic\\_educacion\\_y\\_desarrollo\\_social\\_en\\_alc.pdf](https://crds.cepal.org/2/sites/crds2/files/tic_educacion_y_desarrollo_social_en_alc.pdf)
- IDEB (2020). Education in times of coronavirus: Latin America and the Caribbean's education systems in the face of COVID-19. Discussion Paper No. IDB-DP-00768.
- INTEF, ed. (2016). Resumen Informe. Competencias para un mundo digital. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación de Profesorado. INTEF. 2016. Retrieved at [https://intef.es/wp-content/uploads/2016/10/2016\\_1003-Competencias\\_mundo\\_digital\\_OCDE\\_INTEF.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2016/10/2016_1003-Competencias_mundo_digital_OCDE_INTEF.pdf)
- INTEF, ed. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. INTEF, October 2017. Retrieved at [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Lázaro, J. L. (2015). La competència digital docent com a eina per garantir la qualitat en l'ús de les tic en un centre escolar. PhD diss., Universitat Rovira i Virgili.
- Lázaro, J. L., Estebanell, M and Tedesco, J. C. (2015). Inclusion and Social Cohesion in a Digital Society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 12 (2): 44-58.
- Lázaro, J. L. and Gisbert, M. (2015). Elaboración de una rúbrica para evaluar la competencia digital del docente. *Universitas Tarraconensis Revista de Ciències de l'Educació* 1(1):30-47. doi: 10.17345/ute.2015.1.648
- Lion, C. (2017). Tecnologías y aprendizaje: claves para repensar la escuela. In *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*, edited by Montes N., vol. 44, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Lion, C. (2019). Los desafíos y oportunidad de incluir tecnologías en las prácticas educativas. *Análisis de casos inspiradores*. IIFE – UNESCO,

- September 2019. Retrieved at [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis\\_comparativos\\_-\\_carina\\_lion\\_05\\_09\\_2019.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis_comparativos_-_carina_lion_05_09_2019.pdf)
- Lion, C. (2019). Los desafíos y oportunidad de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. IIEP – UNESCO, September 2019. [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis\\_comparativos\\_-\\_carina\\_lion\\_05\\_09\\_2019.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis_comparativos_-_carina_lion_05_09_2019.pdf)
- Lugo, M. T. and Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* 79, (1): 11-31. doi:<https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Lugo, M. T. and Ruiz, V. (2016). Reflexiones en torno a los escenarios educativos de integración TIC. *Experiencias Evaluativas de Tecnologías Digitales en la Educación* (2016): 87-96. UNESCO. Retrieved at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247331/PDF/247331spa.pdf.multi>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MINEDUC. (2020). Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19. <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>
- MINEDUC (2008). *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Docente. Competencias Docentes TIC* Retrieved at <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2132/mono-956.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU Perú (2020). Minedu ofrece curso virtual para actuar frente al coronavirus en instituciones educativas. Retrieved at <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/109432-minedu-ofrece-curso-virtual-para-actuar-frente-al-coronavirus-en-instituciones-educativas>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Módulo: formación docente en TIC”. Retrieved at <http://www.miportal.edu.sv/capacitacion-materiales/>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Circular Ministerial No. 10/2020. Orientaciones para la aplicación de la tercera fase de la estrategia de continuidad educativa por emergencia Covid-19. Retrieved at <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Circulares%20Institucionales/Circulares%202020/Circular%20Ministerial%2010-2020.pdf>
- Ministerio de Educación de Brasil (2020). MEC ofrece cursos para capacitación de profesores online e gratuitos. Retrieved at <https://agencia-brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-11/mec-oferece-cursos-para-capacitacao-de-professores-online-e-gratuitos>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2020). Se abren nuevos cursos de capacitación para docentes del magisterio fiscal Retrieved at <https://educacion.gob.ec/se-abren-nuevos-cursos-de-capacitacion-para-docentes-del-magisterio-fiscal/>

- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Más de 150 mil educadores de los 9 departamentos del país, serán capacitados por las empresas líderes en tecnología. Retrieved at [https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4545:mas-de-150-mil-educadores-de-los-9-departamentos-del-pais-seran-capacitados-por-la-empresas-lideres-en-tecnologia&catid=182&Itemid=854](https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=4545:mas-de-150-mil-educadores-de-los-9-departamentos-del-pais-seran-capacitados-por-la-empresas-lideres-en-tecnologia&catid=182&Itemid=854)
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Con uso de las TIC, el Ministerio de Educación Nacional forma a cerca de 4.000 tutores del Programa Todos a Aprender para acompañar a los docentes en el desarrollo de estrategias para el estudio en casa. Retrieved at <https://www.minedu.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/397728:Con-uso-de-las-TIC-el-Ministerio-de-Educacion-Nacional-forma-a-cerca-de-4-000-tutores-del-Programa-Todos-a-Aprender-para-acompanar-a-los-docentes-en-el-desarrollo-de-estrategias-para-el-estudio-en-casa>
- Ministerio de Educación de la Nación. Gobierno de Argentina (2020) Nuevos cursos Juana Manso para docentes. Retrieved at <https://www.argentina.gob.ar/noticias/nuevos-cursos-juana-manso-para-docentes>
- Morales, M.J. (2017). Apropiación social de la tecnología por parte de la población de la localidad de Cebollatí en Uruguay. In *Análisis empíricos y reflexiones teóricas*, edited by Rivoir, A., 151- 162, Montevideo: Ediciones Universitarias - UCUR.
- Morales, M.J. (2019). La incorporación de la Competencia Digital Docente en estudiantes y docentes de Formación Inicial Docente en Uruguay. PhD diss., Universitat Rovira i Virgili.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> .
- Pedró, F. (2012). Prólogo. In *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas*, edited by Sunkel, G., Trucco, D., and CEPAL, N. Santiago de Chile: CEPAL.
- Plan Ceibal (2020). Recursos de Plan Ceibal ante llegada de coronavirus a Uruguay. Retrieved at <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/recursos-de-plan-ceibal-ante-llegada-de-coronavirus-uruguay>
- Plataforma digital única del Estado Peruano. Minedu ofrece curso virtual para actuar frente al coronavirus en instituciones educativas. Retrieved at <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/109432-minedu-ofrece-curso-virtual-para-actuar-frente-al-coronavirus-en-instituciones-educativas>
- Presidencia de la República de Costa Rica. MEP inicia con acciones de educación a distancia después de Semana Santa para apoyo de estudiantes y familias. Retrieved at <https://www.presidencia.go.cr/comunicados/2020/04/mep-inicia-con-acciones-de-educacion-a-distancia-despues-de-semana-santa-para-apoyo-de-estudiantes-y-familias/>

- Rivoir, A. L. (2013). *Estrategias Nacionales para la Sociedad de la Información y el Conocimiento en América Latina, 2000 – 2010. El caso de Uruguay*. PhD diss., Universitat Oberta de Catalunya.
- Rivoir, A. (ed). (2018). *Análisis empíricos y reflexiones teóricas*. Montevideo: Ediciones Universitarias - UCUR.
- Salgado, D. (2020) La UCAB ejecuta el programa “Educadores emergentes”, iniciativa de capacitación virtual para docentes. Retrieved at <https://elucabista.com/2020/07/06/la-ucab-ejecuta-programa-educadores-emergentes-iniciativa-de-capacitacion-virtual-para-docentes/>
- Secretaría de Educación (2020). Secretaría de Educación realiza el lanzamiento de innovador plan de formación docente. Retrieved at <https://www.se.gob.hn/detalle-articulo/1439/>
- Silva, J., Lázaro, J. L., Miranda, P., Morales, M. J., Gisbert, M., Rivoir, A., and Onetto, A. (2019). La Competencia Digital Docente en Formación Inicial: Estudio a Partir de los Casos de Chile y Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 27. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- SITEAL - IIPE - UNESCO. (2020). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la Covid-19. SITEAL - IIPE - UNESCO. October 12. Retrieved at [https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19)
- SITEAL - UNESCO. (2019). Infraestructura y conectividad- SITEAL - UNESCO, May 2019. Retrieved at [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/siteal\\_infraestructura\\_y\\_conectividad\\_20190607.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_infraestructura_y_conectividad_20190607.pdf)
- Sunkel, G. Trucco, D. and Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Trucco, D. and Palma, A., eds. (2020). *Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay/* Santiago de Chile: CEPAL.
- UNESCO and OREALC. (2013). *Critical issues for formulating new teacher policies in Latin America and the Caribbean: the current debate*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, and OREALC. (2014). *Background and criteria for teacher-policy development in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO, and OREALC. (2018). *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF (2020a). La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. Retrieved at <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/falta-igualdad-acceso-educacion-distancia-po>

dria-agravar-crisis-aprendizaje

UNICEF (2020b). Tigo y UNICEF lanzan programa de capacitación gratuito para docentes de todo el país. Retrieved at <https://www.unicef.org/paraguay/comunicados-prensa/tigo-y-unicef-lanzan-programa-de-capacitaci%C3%B3n-gratuito-para-docentes-de-todo-el>

Vaillant, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Argentina: UNICEF.



# Uso de las TIC en estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato universitario. Oportunidades y dificultades

Use of ICT in new students entering the high school. Opportunities and difficulties

Leticia Laura Reyes Rosales. *docente.leticia.reyes@gmail.com*  
María del Rocío García de León Pastrana. *rgarcial@aemex.mx*  
Cristian Xavier Reyes Rosales. *cxreyesr@uaemex.mx*  
Universidad Autónoma del Estado de México. México  
Recibido: 18/12/2022  
Aprobado: 09/02/2023

## Resumen

El presente trabajo se planteó como objetivo: Analizar el uso de las TIC en los estudiantes de nuevo ingreso al nivel medio superior de los Planteles “Lic. Adolfo López Mateos”, “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” e “Ignacio Ramírez Calzada” de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La investigación partió de un enfoque metodológico cuantitativo, basado en un diseño no experimental, transversal, descriptivo; para el cual se aplicaron técnicas como la encuesta y la investigación documental. La encuesta, cuyo cuestionario fue validado a partir del criterio de expertos, se aplicó a 444 alumnos de nuevo ingreso a los tres planteles considerados.

Los resultados ponen de manifiesto que existe un elevado acceso a las tecnologías; sin embargo, la calidad de la conexión no es elevada y predomina el uso recreativo por encima del educacional, así como un uso pasivo más que generador de contenidos.

Se concluye que no se han explotado en toda su magnitud las aplicaciones y plataformas que favorecen el trabajo en equipo, perdiendo la oportunidad para desarrollar competencias sociales de colaboración y cooperación que mucha falta hace en este momento y que impacta también en el desarrollo de las habilidades blandas.

*Palabras claves:* Uso de TIC, apropiación, competencias digitales, nivel medio superior

## Abstract

The objective of this work was: Analyze the use of ICT in new students entering the upper secondary level of the “Lic. Adolfo López Mateos”, “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” and “Ignacio Ramírez Calzada” from the preparatory school of the Autonomous University of the State of Mexico.

The research started from a quantitative methodological approach, based on a non-experimental, cross-sectional, descriptive design; for which techniques such as survey and documentary research were applied. The survey, whose questionnaire was validated based on expert criteria, was applied to 444 new students at the three schools considered.

The results show that there is a high access to technologies; however, the quality of the connection is not high and recreational use predominates over educational use, as well as passive use rather than content generator.

It is concluded that the applications and platforms that favor teamwork have not been fully exploited despite already having connectivity, losing the opportunity to develop social skills for collaboration and cooperation that are sorely needed at this time and that it also impacts the development of soft skills.

*Keywords:* Use of ICT, appropriation, digital skills, upper secondary level

## Introducción

Actualmente la sociedad está viviendo un cambio significativo, como parte de la instrumentación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en diversos escenarios de nuestro entorno cotidiano; los medios para obtener información o comunicarse se han ido desarrollando a una velocidad impresionante, generando nuevos recursos para interrelacionarse; se vive inmersos en lo que Daniel Bell (1973) denominó “*sociedad de la información y/o era de la información*”.

El apoyo de las instituciones es fundamental en el proceso de digitalización de la educación; la principal barrera para diseñar un sistema educativo híbrido no solamente es de orden tecnológico. Si bien no todos los alumnos tienen los medios tecnológicos, el abaratamiento de los equipos y el incremento de conectividad a la red con celulares, permiten reducir las brechas digitales y aunque la banda ancha aún es deficiente, la velocidad de conexión mejora cada año.

Debido a la pandemia por COVID 19, docentes, estudiantes, autoridades, y familias tuvieron que transitar de manera forzada volcarse de manera forzada, imprevista y masiva a otra modalidad de educación. “En este proceso diversos problemas se pusieron en evidencia: el acceso a la conectividad y los dispositivos, la ausencia de habilidades para la enseñanza-aprendizaje virtual, la falta de condiciones adecuadas para trabajar o estudiar en sus hogares, entre otras dificultades (Lago y Rivoir, 2021, p.12).

En este contexto, los datos de un informe de la OCDE (2020) sobre el aprovechamiento de la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina evidencian el acceso cada vez más temprano a internet en los estudiantes, donde el 61% informó que lo hizo por primera vez cuando

tenía menos de 10 años, y el 18% a los seis años o menos. Las principales actividades realizadas por los estudiantes en la edad de 15 años de países latinoamericanos incluidos en este estudio están relacionadas con usos recreativos y de comunicación, como navegar en internet para entretenimiento, chatear, descargar música o películas y enviar mensajes de correo electrónico, observando algunas brechas de género (en ciertas actividades los varones se destacan por la intensidad del juego con la computadora y actividades de ocio, mientras que las mujeres prefieren hacer un uso más intenso de actividades de comunicación y del chat).

El informe destaca que entre un 16 y 26 por ciento de los jóvenes de 15 años podrían ser categorizados como “usuarios extremos de Internet”, ya que se conectan entre cuatro y seis horas por día. Con base en estas cifras, se concluye que el uso intensivo de internet fuera del centro educativo tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje (OCDE, 2020). En el caso de México las principales actividades de los usuarios de internet en 2019 correspondieron a entretenimiento (91.5%), obtención de información (90.7%) y comunicarse (90.6%) (INEGI/IFT, 2021).

Por su parte, en la investigación “Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos”, que abordó el uso de las TIC en una muestra de 1.401 jóvenes de entre 14 y 24 años, las ventajas más señaladas por los encuestados con respecto a internet y las redes sociales fueron las siguientes: “permiten mantener contacto con personas que están lejos”, “facilita y hace mejores las relaciones personales”, “te desinhibes, pierdes vergüenza y dices cosas que no te atreves a decir cara a cara”, “divierte y entretiene” y “facilita crear planes, quedadas, convocatorias” (INFOCOP, 2019).

La Educación Media Superior en México, integrada por 5 millones 244 mil 352 alumnos, 419, 739 docentes y 21, 277 planteles (SEP, 2022), no quedó al margen en el uso de las TIC durante la pandemia. En una estimación de la Subsecretaría de Educación Media Superior del país, se habló de un aproximado del 80% de cobertura mediante las TIC en ese nivel durante el contexto de la COVID-19 (Aguilar, 2020). Entre las acciones realizadas en el periodo, el Instituto de Educación Media Superior estableció el Sistema “Estudia a distancia durante la contingencia”, como vía de comunicación para continuar la labor docente y de asesoría. Este sistema cuenta con 46 sitios y 78 administradores de contenidos por el cual se continuó el trabajo académico, permitiendo a los estudiantes avanzar en su proceso formativo (IEMS, 2020).

Para reforzar la labor docente en la contingencia, se proporcionó acceso a herramientas tecnológicas y recursos de aprendizaje, a través de diversas instituciones de Educación Media Superior y Superior, entre las que figuran el Repositorio Institucional, de la UAEMex, la Red Universitaria de Aprendizaje (RUA) y las Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPAS), entre otros, según indica el IEMS (2020).

En virtud de los elementos considerados, el objetivo de la presente investigación fue: Analizar el uso de las TIC en los estudiantes de nuevo ingreso al nivel medio superior (NMS) de los turnos vespertino y matutino, tomando el caso de los Planteles “Lic. Adolfo López Mateos”, “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” e “Ignacio Ramírez Calzada” de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

## Desarrollo

### Marco conceptual

#### *Usos sociales de las TIC*

Para el estudio de los usos de las TIC se han desarrollado diferentes perspectivas conceptuales como los usos socioculturales y la apropiación de las TIC, entre otras. Delia Crovi (2007) aborda el concepto de uso de las TIC como el ejercicio o práctica habitual y continuada de un artefacto tecnológico, que implica cómo y para qué se utiliza dicho artefacto, a fin de obtener el máximo rendimiento al realizar ciertas actividades.

Por su parte, en el marco de la Psicología histórico cultural, fue desarrollada conceptualmente por A.N. Leontiev la categoría de Apropiación (Leontiev, 1983), quien la concibió como una actividad sociocultural a partir de la cual el individuo incorpora las prácticas culturales incrustadas en los objetos, pero a la vez actúa sobre dichos objetos. Se trata de apropiarse de un producto cultural objetivado externamente, pero al mismo tiempo es el desarrollo de una facultad.

El proceso de apropiación se realiza durante la actividad que el ser humano desarrolla con respecto a objetos y fenómenos del entorno. Tal actividad no puede formarse por sí misma en él, sino mediante la interacción práctica y la comunicación verbal con la gente que le rodea, en una actividad común con ellos (Crovi y López, 2011).

La apropiación social es entendida genéricamente como “una forma de crear significado social desde las actividades cotidianas de la vida diaria”. Alude al complejo entramado de relaciones existentes entre las necesidades, deseos, posibilidades y recursos, de manera que se construye el conocimiento cuando se construye el contexto en donde se produce.

La apropiación social es un proceso que consta de tres fases (Martínez, 2020, p. 15): acceso, que se refiere a la desigualdad entre los que tienen posibilidad de acceder a las TIC y se relaciona con la infraestructura tecnológica y la disponibilidad de bienes y servicios para la población; el uso, que se relaciona tanto con la utilización como con las habilidades con un fin productivo de las tecnologías; y la apropiación, que hace referencia al uso de las herramientas tecnológicas para obtener beneficios.

Para Fernández (2011, p. 202) la idea de la “brecha digital” ayuda a pensar en las desigualdades de acceso como reflejo de las desigualdades sociales. Por su parte, Morales (2007) explica que si para los jóvenes de sectores altos, la computadora es un objeto propio ubicado en un espacio propio, los jóvenes de sectores más bajos son “inquilinos” con respecto a los objetos materiales y simbólicos que utilizan.

Por otra parte, para Gairín y Mercader (2018) el análisis de la utilización de las TIC considera tres ámbitos generales: escolar, familiar y socio-relacional. El primero delimita el entorno vinculado al desarrollo de las actividades académicas, incluyendo aspectos como: la búsqueda de información, el uso del correo electrónico, la descarga del software necesario para trabajar, el

envío de materiales y trabajos requeridos mediante las plataformas virtuales, la organización de actividades de clase, la elaboración de trabajos de aula o la preparación de exámenes y presentaciones.

El ámbito familiar se vincula a la utilización de las TIC para el entretenimiento, ocio o la comunicación en espacios compartidos, sirviendo para visionar programas o series de televisión, usando redes sociales o incluso el juego en videoconsolas o aplicaciones de tabletas entre padres/madres e hijos/as. El ámbito socio-relacional se asocia con los momentos de relación que los adolescentes tienen entre ellos o con otros adultos fuera de la familia o de la escuela y donde interactúan sin la supervisión de un adulto.

### *Adolescentes: usos de las TIC y educación*

Los adolescentes de hoy forman parte de una generación conocida como “nativos digitales”: “joven epítome de esta nueva sociedad que, por haber nacido en esta era digital, se asume que cuenta con las competencias innatas en el uso de las TIC y que puede aprovechar las ventajas que estas le brindan” (Prensky, 2001, p. 25).

La Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) documenta que actualmente existen mil 200 millones de jóvenes de 15 a 24 años, que representan el 16 por ciento de la población mundial; se estima que para el 2030, fecha límite para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la cantidad de jóvenes habrá aumentado 7.0 por ciento, con lo cual sumarán mil 300 millones (UIT, citada en Arévalo, 2022).

Prensky (2001) señala que los “estudiantes de hoy ya no son las personas para las cuales nuestro sistema educacional fue diseñado para enseñar” (p.30) y que su exposición a estas tecnologías significa que tienen nuevos estilos de aprendizaje y capacidades cognitivas; ya que están más acostumbrados a un acceso no lineal a la información (hipervínculos), a la imagen sobre el texto y a la realización de varias tareas al mismo tiempo (multi-tasking).

Sin embargo, otros estudios refuerzan la idea de un uso limitado de las tecnologías por parte de los nativos digitales. En encuestas aplicadas a adolescentes se demuestra un predominio de juegos, mensajes de texto y búsqueda de contenido en línea (UIT, 2013), demostrando un “consumo pasivo de conocimiento más que una activa creación de contenido” (p.133).

En el artículo “Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar?”, Bennett, Maton y Kervin (2008, citados en Cabra y Marciales, 2009) resaltan que “si bien algunos jóvenes son adeptos al uso de tecnologías en diferentes actividades de la vida cotidiana, una significativa proporción de ellos no tiene habilidades necesarias para el uso de las mismas o condiciones de acceso adecuadas”.

El impacto de las TIC en los adolescentes es innegable y está siendo objeto de interés científico constante desde hace una década (Colás et al., 2013; Colás et al., 2018; Espinar y Fernández, 2009; Fernández, Peñalva e Irazabal, 2015; Plaza, 2016). Al respecto, se han documentado muchos aspectos positivos en cuanto a la mejora del aprendizaje y el rendimiento académicos (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; Muñoz-Miralles et al., 2014; Valencia-Peris et. al., 2016).

A la vez que los investigadores reconocen sus múltiples ventajas, se revelan los riesgos que conlleva una utilización no adecuada de estos medios (Díaz-Vicario et. al, 2019; Méndez-Gago y González-Robledo, 2018), como son el abuso, la dependencia y las conductas problemáticas que afectan a los entornos familiar, socio relacional y académico (Plaza, 2021).

El público adolescente es especialmente objeto de interés cuando se trata de las TIC, por encontrarse en una etapa de formación de la personalidad y forja de la identidad en la que priman las relaciones con sus iguales, el atractivo de las novedades, el afán de experimentar y de arriesgarse. En consecuencia, las TIC en el ámbito socio-relacional en los adolescentes podrían afectar lo pedagógico, pues “(...) se trata de una transformación en los procesos de producción y recepción de informaciones, cuyo sentido más general y cuyas consecuencias en la socialización de los niños, adolescentes y jóvenes, se desconocen y generan incertidumbre y preocupación” (Bernete-García, 2010, p. 100).

Las habilidades para el aprendizaje con el uso de las TIC “representan un nuevo contexto o ambiente donde los estudiantes se relacionan y vinculan con otros” (Centro de Educación y Tecnología, 2013). Es decir, las TIC en el medio escolar no solo forjan las habilidades de los adolescentes hacia al acceso a Internet en la búsqueda de información como una noción básica; sino que incluyen el uso de redes sociales y gestión de redes personales, lo cual tendrá incidencia en el ámbito socio-relacional de los estudiantes, como medio de interacciones socializadoras (Espinel-Rubio, Hernández-Suárez y Rojas-Suárez, 2020).

Lo anterior evidencia la importancia de las TIC y las relaciones sociales que de ellas emergen, como medio socio-relacional para el desarrollo de procesos pedagógicos, porque ofrecen posibilidades para la interacción, tanto con materiales didácticos en distintos formatos, como en la acción formativa en sí misma. Aunque los estudiantes en sus interacciones pueden tener relaciones sociales, así como vínculos que desarrollan “relaciones entre actores y de las estructuras sociales que surgen de la recurrencia de esas relaciones” (Porrás-Martínez, 2014, p. 204), y la familiaridad con el uso de la red, esta a su vez presenta potencialidades y contradicciones.

El uso de las TIC por parte de los educandos se ha propagado al Internet a través del correo electrónico, chats, programación, ordenadores gráficos, ofimática en línea y búsqueda de información, entre otros. Martínez-González (2017), sostiene que en el medio de esta realidad se producen una serie de interacciones sociales mediadas por equipos que llegan a condicionar las maneras en que los individuos conciben y estructuran las relaciones interpersonales.

Las relaciones en el medio escolar permiten interactuar en diferentes espacios en los cuales los estudiantes pueden corresponderse unos con otros y amplían la interacción conectiva en su ámbito de costumbre natural, incluso, esta interacción conectiva se puede ampliar con la tecnología (Presutti, 2012). En tal sentido, los sujetos están socio-relacionados; sin embargo, los adolescentes en el contexto escolar utilizan las TIC para fines generales, tales como: comunicación, procesamiento de textos y entretenimiento, en lugar de un único propósito educativo, conectados en un ecosistema comunicativo y relacional (Lazo & Gabelas, 2016).

Los estudios sobre los usos que los adolescentes hacen de las TIC se han realizado en diferentes contextos: a) educativos formales, b) de ocio y tiempo libre, c) de interacción y comunicación y d) familiar (López-Gracia, 2017). Particularmente, la investigación vinculada al uso de las TIC en contextos educativos formales aporta estudios prospectivos sobre del impacto que se espera de las tecnologías en la educación. Igualmente, se hacen eco del impacto real que tienen en entornos de aprendizaje, materiales y recursos didácticos, etc.; visibilizando las tendencias, oportunidades y dificultades que se presentan en este campo. Incluso, estudian los efectos positivos derivados de entornos de aprendizaje donde se incluyen las TIC (Huertas y Pantoja, 2016; Johnson et. al., 2016; Adams et. al., 2016; Gisbert y Johnson, 2015).

## Metodología

La investigación partió de un enfoque metodológico cuantitativo, basado en un diseño de tipo no experimental, transversal, descriptivo; para el cual se aplicaron técnicas como la encuesta y la investigación documental.

La encuesta, cuyo cuestionario fue validado a partir del criterio de expertos y una prueba piloto, se aplicó a 444 alumnos de nuevo ingreso a los planteles “Lic. Adolfo López Mateos”, “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” e “Ignacio Ramírez Calzada” de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. De ellos, 273 mujeres (60.8%) y 170 hombres (38.3%), y un 9% que prefirió no responder. De los encuestados, el 83.1% cursó la secundaria básica en escuelas públicas, y solo el 16.1% lo hizo en instituciones privadas. La gran mayoría cursó la secundaria en el propio municipio de Toluca. El cuestionario permitió indagar en las siguientes variables:

- 1) Datos sociodemográficos, que hace el acopio de datos como género, edad, condiciones de vivienda como tipo de piso y bienes y servicios con que se dispone.
- 2) Vida académica: con datos como escuela de procedencia, plantel de adscripción y turno al que pertenece.
- 3) Equipamiento en casa: sección para explorar disponibilidad y propiedad de dispositivos electrónicos, servicio y calidad de la internet
- 4) Uso de las TIC y de Internet: que contempla investigar cual es el uso de redes, actividades más frecuentes, tiempos, aplicaciones educativas o software y TIC de aprendizaje
- 5) Competencias tecnológicas: para conocer antecedentes de capacitación en computación, certificaciones, uso de aplicaciones para videollamadas y plataformas donde recibieron sus clases durante la secundaria y manejo de plataformas educativas.

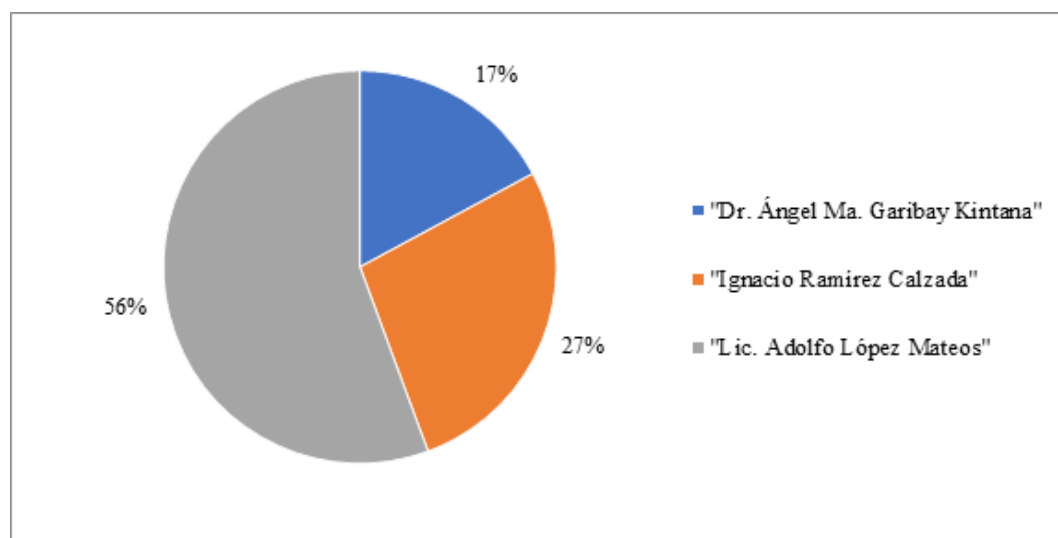
El procesamiento de la encuesta se realizó utilizando el cálculo de los estadísticos relativos a las frecuencias absoluta y relativa y los porcentajes. De este modo, se determinó el comportamiento de las variables mencionadas. Asimismo, se emplearon cruces entre variables sociodemográficas como el tipo de enseñanza de procedencia, el género, el turno y el plantel educativo, así como la posesión de medios de transporte en el hogar como indicativo de la condición socioeconómica.

La revisión bibliográfica y documental se basó en una estrategia de búsqueda centrada en el uso de las TIC en el sector educativo, principalmente por parte de los adolescentes que cursan el Nivel Medio Superior.

## Análisis de los resultados

El estudio realizado comprendió una muestra de 444 adolescentes entre 14 y 18 años de diferentes planteles de la UAEMex, principalmente del “Lic. Adolfo López Mateos” con 247 alumnos (55.6%) siendo el primer plantel del nivel medio con la población más numerosa. A este le sigue el “Ignacio Ramírez Calzada” con 121 participantes (27,2%) y el “Ángel Ma. Garibay Kintana” con 76 encuestados (17,1%) (Figura 1).

**Figura 1.** Distribución de la muestra por planteles (%)



De los participantes, 270 son mujeres (60,8%), 170 son hombres (38,2%) y 4 personas decidieron no expresarlo (0,9%). Además, el 57,2% asiste al turno matutino mientras el 42,7% lo hace en vespertino.

Los estudiantes encuestados provienen de 106 escuelas secundarias, cuyo mayor porcentaje se encontró entre los centros “Adolfo López Mateos” (6,9%), “Benito Juárez” (6,9%), “Jorge Jiménez Cantú” (6,3%), “Ángel Garibay Kintana” y “Camerino Lara Castillo” (5,1% respectivamente). La mayoría de ellas corresponden a escuelas públicas (82,4%), mientras el 17,5% de los encuestados cursó la secundaria en instituciones privadas.

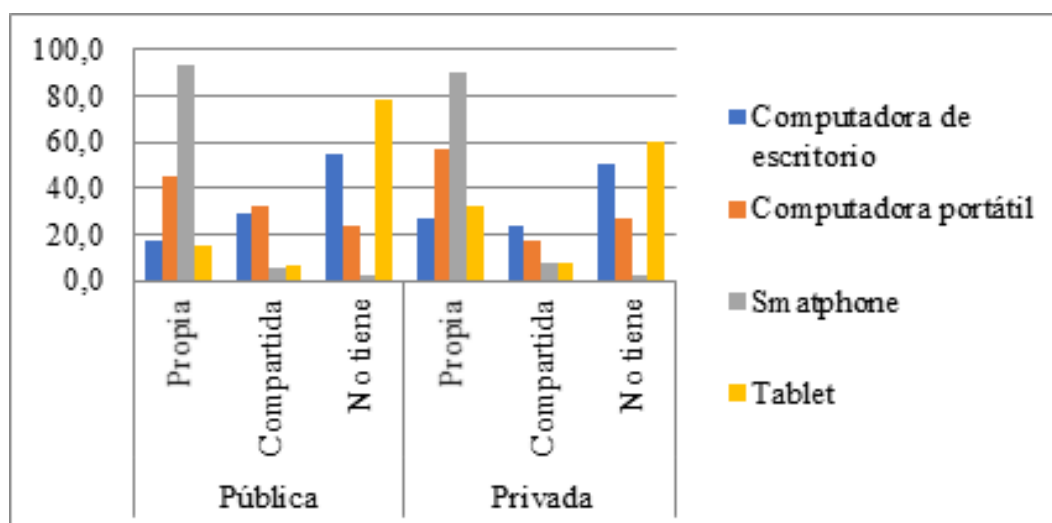
## Disponibilidad y acceso a las TIC

Uno de los aspectos abordados en el estudio fue el acceso a las TIC desde la casa, teniendo en cuenta el equipamiento disponible para ello. Los datos del procesamiento según el tipo de escuela de origen indican que el equipo propio con mayor disponibilidad es el Smartphone en participantes provenientes tanto de escuelas privadas como públicas; sin embargo, el porcentaje de aparatos propios es mayor en el primer caso, encontrándose cierta similitud proporcional en el caso de las computadoras de escritorio (16,6% en la enseñanza pública y 26,9 en la privada).

La mayoría de los estudiantes que no poseen computadoras de escritorio y tabletas en el hogar, son provenientes de la enseñanza pública (54,3% y 78,4% respectivamente), mientras el porcentaje de los que no poseen Smartphone proviene tanto de las escuelas privadas como públicas.

En cuanto al género, no se observaron diferencias respecto a los resultados anteriores. El Smartphone continuó siendo el equipo propio con mayor cantidad de menciones (91,9% las mujeres y 92,9% los hombres); seguido por las computadoras portátiles (47,8% las mujeres y 44,7% los hombres); y las de escritorio (15,6% las mujeres y 22,4% los hombres).

**Figura 2.** Equipamiento TIC disponible en casa según la escuela de origen (%)



La disponibilidad de la conexión a internet en casa se mostró de forma relativamente desigual en alumnos provenientes de la enseñanza pública y aquellos que lo hacían de la privada. En el primer caso, el 96,7% de los adolescentes posee conexión en el hogar, en tanto un 2,7% de los encuestados acude con familiares y amigos. En el segundo caso, el 100% de la muestra tenía servicios de internet en la casa.

Respecto a los planteles, el 98,8% de los encuestados pertenecientes al “Adolfo López Mateos”, el 96,1% del “Ángel Ma. Garibay Kintana” y el 95,0% del “Ignacio Ramírez Calzada”, poseen conexión a internet en el hogar, lo que evidencia que no existen diferencias relevantes respecto a las variables

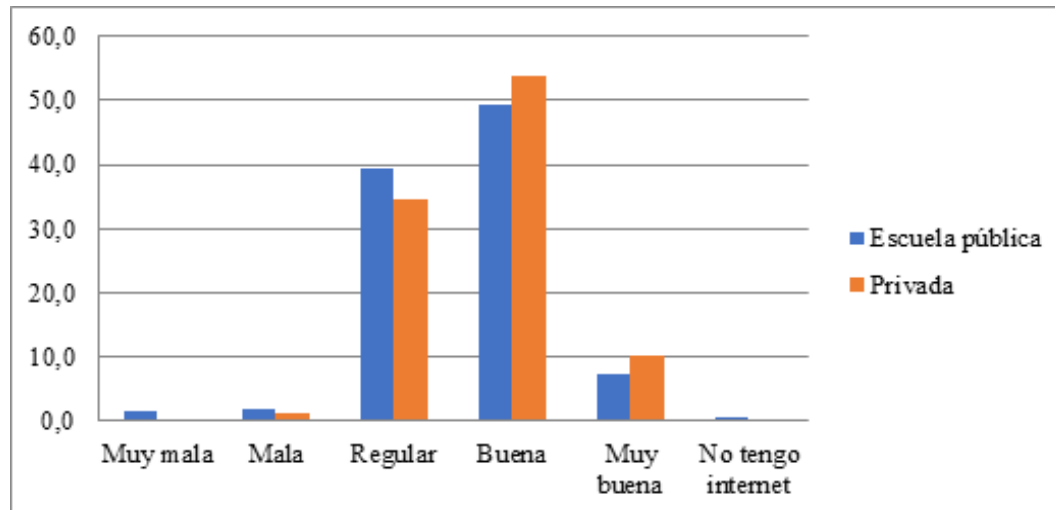
sociodemográficas anteriores. No obstante, el 3,9% de los alumnos del plantel “Ángel Ma. Garibay Kintana” y el 4,1% del “Ignacio Ramírez Calzada” acude con familiares y amigos cuando necesita conectarse.

Respecto al tipo de conexión disponible en el hogar, el 96,7% de los alumnos que tienen como origen las escuelas públicas se conecta desde la casa, principalmente a través de una conexión fija (75,9%) o híbrida (19,6%); y solo el 2,4% de los participantes no posee internet en casa. Los estudiantes provenientes de las escuelas privadas poseen conexión a Internet en la casa, fundamentalmente fija (64,1%) e híbrida (34,6%), que se establece utilizando computadoras de escritorio (51,2%) y Laptops (33,3%) y con menor frecuencia se utilizan Smartphones (11,5%).

Estos datos también revelan que los adolescentes que tienen como origen escuelas públicas suelen conectarse desde el hogar con ordenadores compartidos, a diferencia de los que provienen de escuelas privadas, que se conectan mayormente con ordenadores propios.

La calidad de la conexión fue una de las variables analizadas que manifestó un comportamiento estable en alumnos provenientes de escuelas públicas y privadas: entre buena (49,18%) y regular (39,34%) en el primer caso, al igual que en el segundo (53,85% buena y 34,62% regular). El 1,64% de los alumnos provenientes de escuelas públicas refirió tener una conectividad “muy mala”, a diferencia de los que estudiaron en planteles privados, que no marcaron el ítem.

**Figura 3.** Calidad de la conexión en casa según la enseñanza de origen (%)

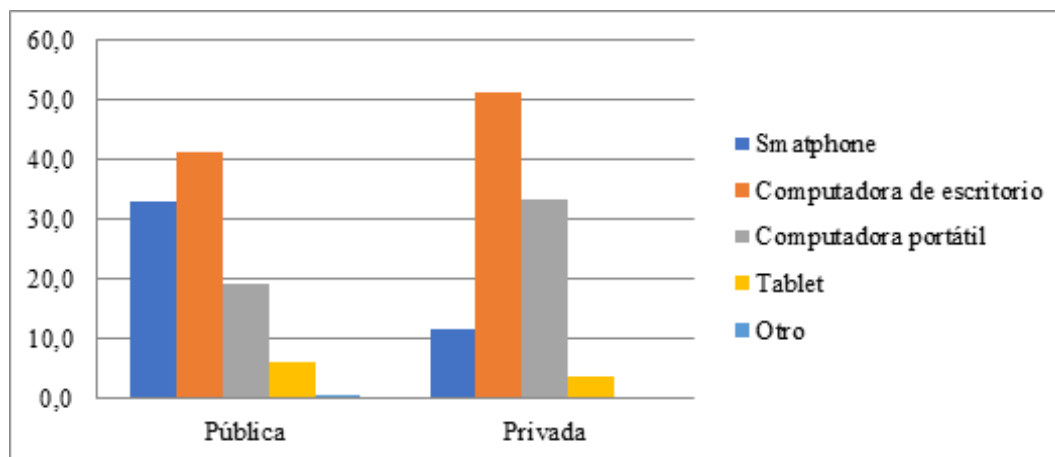


En general, cuatro de cada diez estudiantes encuestados poseen una conexión de internet que no garantiza el acceso a procesos educativos en línea de calidad. Además, este comportamiento parece estar influido por las condiciones socioeconómicas del hogar, expresadas en la disponibilidad de medios de transporte. En consecuencia, mejores condiciones socioeconómicas en el hogar inciden favorablemente en la disponibilidad de equipos, el acceso a conexión de internet y su calidad.

Vale destacar, además, que el equipo más utilizado para conectarse a clases virtuales por los alumnos provenientes de escuelas públicas es la computadora de escritorio (41,3%), seguido por el Smartphone (33,1%) y la computadora portátil (19,1%). Mientras, entre los estudiantes provenientes de la enseñanza privada, el equipo más utilizado es igualmente el ordenador de escritorio (51,3%), seguido por la computadora portátil (33,3%). Es de señalar que antes de la pandemia una gran cantidad de estudiantes no contaba con infraestructura adecuada para actividades a distancia (Toche, 2022).

Es relevante señalar además que los estudiantes provenientes de la educación privada utilizan los ordenadores de escritorio en un mayor por ciento, lo que nos remite a la idea de que para los jóvenes de sectores altos, la computadora es un objeto propio ubicado en un espacio propio, mientras que los jóvenes de sectores más bajos son “inquilinos” con respecto a los objetos materiales y simbólicos que utilizan (Morales, (2007).

**Figura 4.** Equipos disponibles para conectarse a clases virtuales según la enseñanza de origen (%)



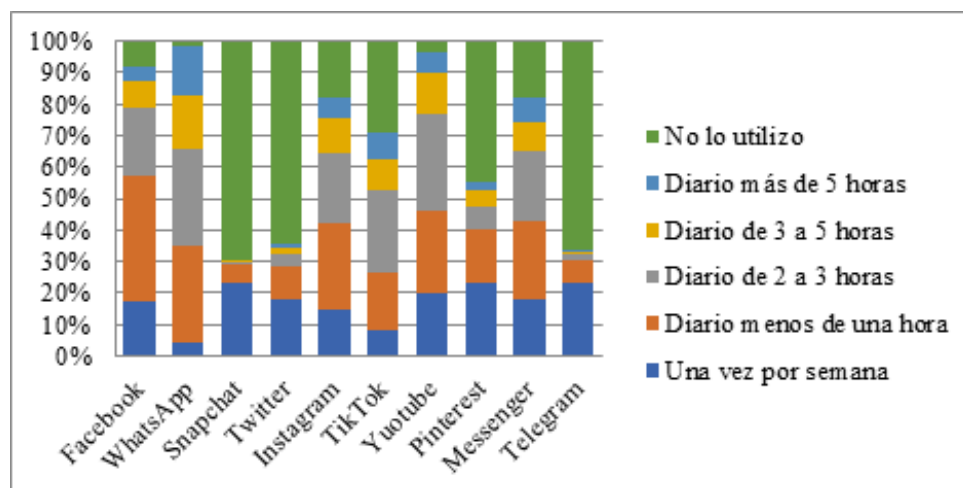
### Uso de las TIC

La encuesta permitió determinar que la red social más utilizada por los adolescentes es WhatsApp, empleada durante más de cinco horas de manera muy similar por el 15,5% de los alumnos que tienen como origen escuelas públicas y por el 15,4% de los provenientes de escuelas privadas. El segundo lugar en la jerarquización del uso se encuentra disputado por las plataformas multimedia YouTube y TikTok; la primera de uso predominante en adolescentes que tienen como origen las escuelas privadas y la segunda de escuelas públicas.

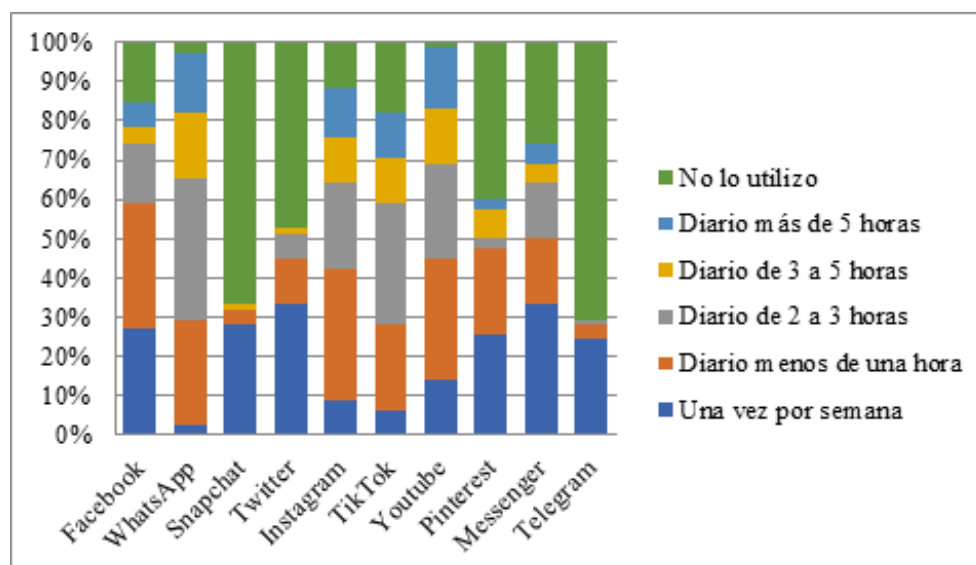
Instagram es utilizada por ambos grupos de tres a cinco horas diarias, y el 12,8% de los alumnos que provienen de la enseñanza privada lo hace por más de cinco horas al día, a diferencia de un 6,56% que proviene de la enseñanza pública y lo hace en este intervalo. Messenger es la tercera aplicación más utilizada por los encuestados que provienen de escuelas públicas (el 7,6% de los alumnos la emplea durante más de cinco horas diarias). Las aplicaciones

menos utilizadas por ambos grupos son Telegram (70,5% en la privada y 66,1% en la pública), Snapchat (66,7% en la privada y 69,4% en la pública) y Twitter (47,4% en la privada y 64,4% en la pública).

**Figura 5.** *Uso de redes sociales según la escuela de origen: pública (%)*

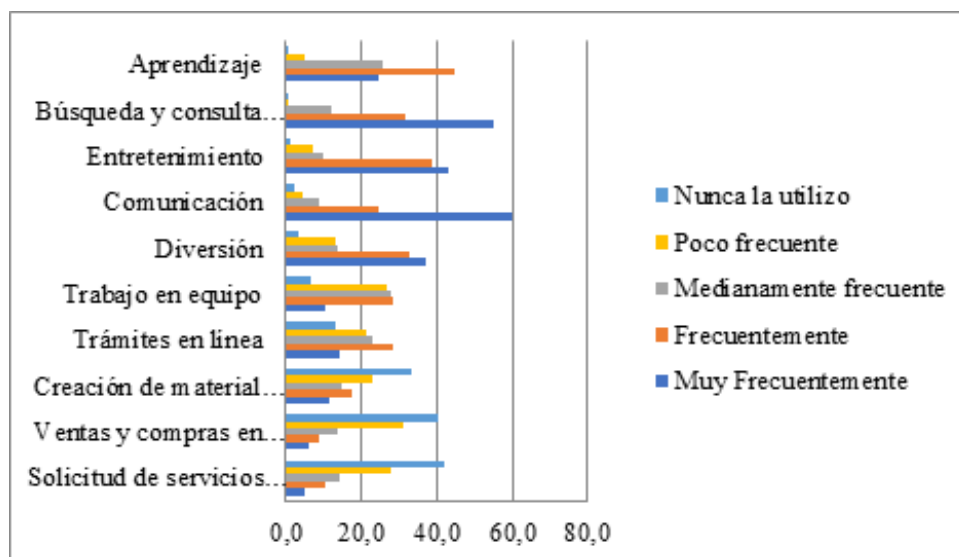


**Figura 6.** *Uso de redes sociales según la escuela de origen: privada (%)*

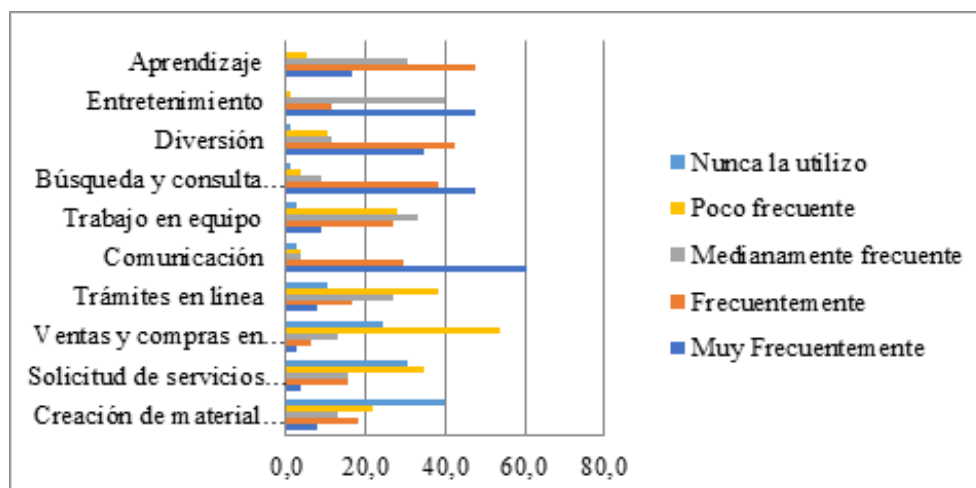


Respecto a las actividades realizadas con mayor frecuencia en internet, los alumnos que tienen como origen la enseñanza pública, señalaron la comunicación (59,8%), la búsqueda y consulta de información (54,9%) y el entretenimiento (42,9%). Ello coincide con el resultado anterior, pues las plataformas más usadas se corresponden con servicios de mensajería instantánea, y en segundo lugar, con sitios donde se comparten multimedia, como son TikTok y YouTube (Figuras 7 y 8).

**Figura 7.** Actividades más frecuentes realizadas en internet según la enseñanza de origen: pública (%)



**Figura 8.** Actividades más frecuentes realizadas en internet según la enseñanza de origen: privada (%)



Resulta interesante el alto por ciento de adolescentes que no utiliza las redes para la creación de material multimedia (33,3%), tomando en consideración que son asiduos consumidores de plataformas que estimulan a la producción multimedia de manera individual y/o colectiva. Este resultado coincide con el obtenido en los alumnos provenientes de la enseñanza privada, los cuales añadieron como actividad la diversión (34,6%).

Entre el 50% y el 30% de los encuestados señalaron a la comunicación, la búsqueda y consulta de información, la diversión y el entretenimiento como las actividades preferidas. En tanto, el aprendizaje es una de las actividades realizadas frecuentemente en todos los casos analizados. Aunque no ocupa el primer lugar entre los adolescentes, al menos entre el 40 y el 50% de los encuestados en cada caso reconoce que practica esta actividad con cierta frecuencia; resultados directamente asociados con la pandemia, que exigió y

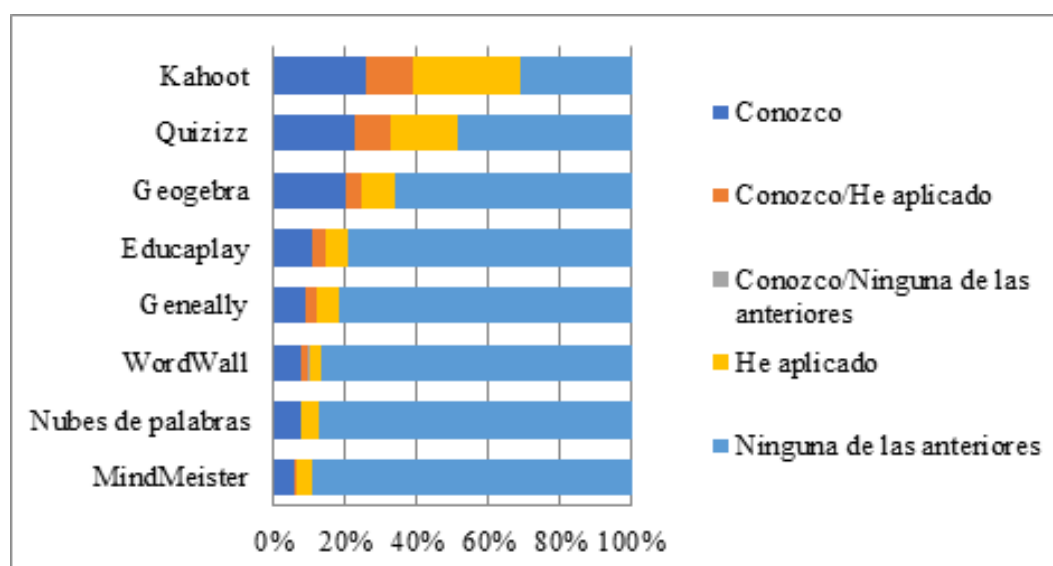
aceleró el uso de las TIC con fines de aprendizaje por parte de los estudiantes y con fines de enseñanza para los docentes, tal como han demostrado diversos estudios. Como señala Rama (2021), la pandemia fue un acelerador importante de las transformaciones socioeconómicas y educativas, precipitando la disrupción digital y la profundización en la virtualización de todos los sectores, incluyendo a la educación.

Ahora bien, como se señaló anteriormente, el confinamiento a raíz de la pandemia de COVID-19 trajo consigo múltiples transformaciones en los hábitos de vida de las personas, y los adolescentes no quedaron fuera de estas modificaciones. A pesar de que los datos indican algunas variaciones en la cantidad de horas dedicadas a las actividades en el día y de que es frecuente la búsqueda y consulta de información, las prioridades continúan estando en torno al ocio y el entretenimiento.

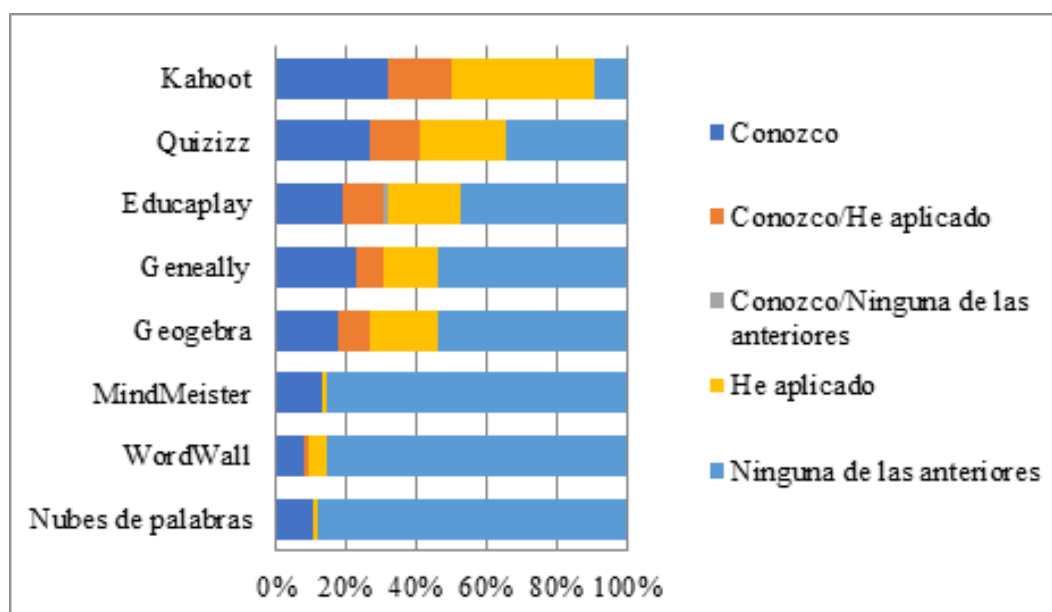
De hecho, como reveló la encuesta, la mayoría de los adolescentes invierte solo un par de horas al estudio, y un periodo mayor a la comunicación e interacción a través de las redes sociales. Los datos respecto a la cantidad de tiempo dedicado al aprendizaje revelan que más de la mitad de los alumnos provenientes de escuelas privadas (51,2%) estudia durante menos de dos horas, mientras en las públicas lo hace un 40,1%. Luego, cerca de una quinta parte de los encuestados en ambos casos estudia menos de tres horas al día.

En cuanto a las aplicaciones educativas utilizadas, los adolescentes provenientes de escuelas públicas conocen y han aplicado Kahoot (13,1%) y Quizizz (9,8%); en tanto un 25,9% de los sujetos solo conoce la primera, y un 22,6% sólo conoce la segunda. La diferencia de este resultado respecto a los alumnos que provienen de la enseñanza privada es muy baja. El 17,9% conoce y ha aplicado Kahoot, en tanto, un 41,0% lo ha aplicado. Asimismo, el 14,1% conoce y ha aplicado Quizizz, y el 24,4% lo ha aplicado (Figuras 9 y 10).

**Figura 9.** Aplicaciones educativas utilizadas según la escuela de origen: pública (%)



**Figura 10.** Aplicaciones educativas utilizadas según la escuela de origen: privada (%)



Kahoot es una plataforma de aprendizaje mixto basado en el juego, permitiendo a los educadores y estudiantes investigar, crear, colaborar y compartir conocimientos (Martínez, 2017); es una propuesta tecnológica que se inserta en la gamificación del aprendizaje (Cornellá, Estebanell y Brusi, 2020), y que busca influir en el comportamiento de las personas mediante experiencias y sentimientos contruidos a través del juego. Quizizz es una herramienta similar a la anterior, de la misma tipología, y permite evaluar el desempeño de los educandos.

Ambas plataformas son las más utilizadas para el aprendizaje, seguidas por Geogebra (4,1% en la enseñanza pública y 9,0% en la privada) y Educaplay (3,3% en la enseñanza pública y 11,5% en la privada). Las aplicaciones menos empleadas para este fin son WordWall, MindMeister y Nubes de palabras, según refiere cerca del 80% de los encuestados en cada caso.

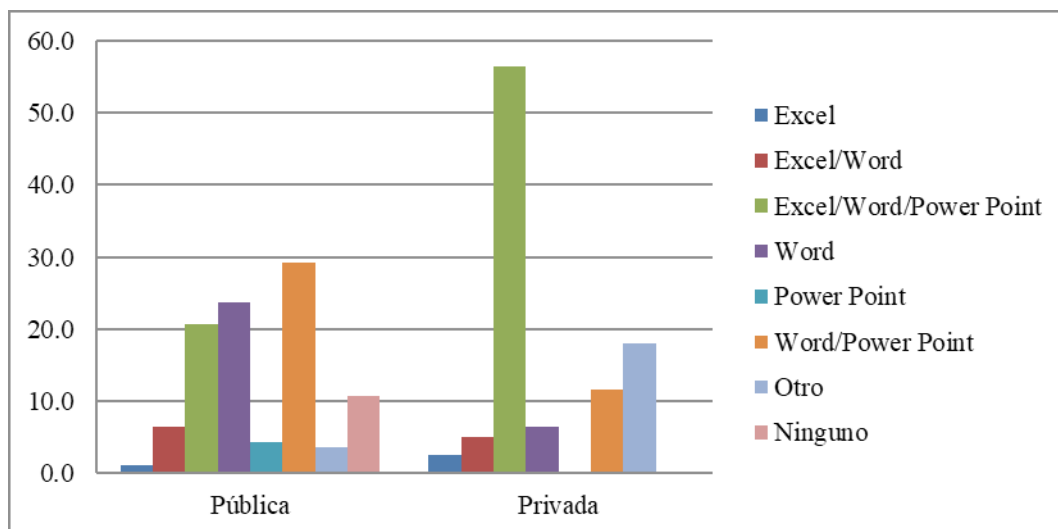
### Competencias tecnológicas

El análisis de las competencias tecnológicas entre los adolescentes encuestados arrojó diferencias significativas entre algunos grupos de estudiantes. Por ejemplo, el 89,74% de los alumnos que tienen como origen centros privados ha recibido cursos de computación, a diferencia de un 52,46% que lo ha hecho en la enseñanza pública. Asimismo, de los tres planteles analizados, solo los estudiantes del “Ángel Ma. Garibay Kintana” han recibido en más del 60% cursos de computación, al tiempo que en los planteles “Ignacio Ramírez Calzada” y “Lic. Adolfo López Mateos” han recibido cursos solo el 40% en cada caso.

Esta variable guarda relación con las posibilidades que tienen los educandos de adquirir habilidades en Excel, Word y Power Point. Por ejemplo, el 56,4% de aquellos que provienen de escuelas privadas han podido consolidar habilidades

informáticas, a diferencia de lo que ocurre con los que provienen de escuelas públicas, donde el 29,2% domina solo el Word y el Power Point, y el 23,7% domina solamente el Word (Figura 11).

**Figura 11.** *Habilidades informáticas de los estudiantes según la escuela de origen (%)*



En cuanto a los planteles, el 35,2% de los alumnos del “Lic. Adolfo López Mateos” domina los tres programas informáticos, casi un 10% más que los otros planteles que integran la muestra; mientras que los estudiantes del “Ignacio Ramírez Calzada” poseen más dominio del Word y el Power Point (29,7%).

En otra dirección, el 32,05% de los adolescentes que tienen como origen escuelas públicas ha recibido sus clases por videollamada a través de Google Meet, un 29,56% lo ha hecho a través de Zoom y un 26,87% lo ha realizado con Microsoft Team.

En el caso de los estudiantes que provienen de los centros educativos privados existe mayor homogeneidad entre los datos, mostrando más variedad en el uso de las aplicaciones en función del aprendizaje, y con ello una experiencia mucho más rica. Por ejemplo, un 33,17% de los educandos utiliza Classroom para hacer videollamadas durante las actividades lectivas, el 27,14% lo ha hecho a través de Google Meet, el 23,62% lo hizo a través de Microsoft Teams y el 10,55% a través de Zoom. Es de señalar que se utilizan más las plataformas gratuitas (zoom or ejemplo, requiere un pago para reuniones que sobrepasen determinado tiempo). Tanto Classroom como Google Meet y Microsoft Teams han ganado amplia popularidad en su uso para la docencia; el uso de aplicaciones educativas se disparó un 162 % en el primer semestre de 2020 y continuó creciendo un 54 % durante el resto del año (PeriódicoPubliciAD, 2021); Classroom pasó de 40 millones de usuarios a nivel global en 2019 a 150 millones en 2020 (Casillas, 2022).

El análisis del dominio de herramientas informáticas en algunos de los sitios anteriores mostró que el 34,6% de los sujetos dominaba la plataforma Schoology en los provenientes de escuelas privadas, seguido por un 11,54%

que lo hacía en Microsoft Teams. En este tipo de escuelas, los alumnos dijeron que dominaban mayor cantidad de herramientas, a diferencia de los que provienen de centros educativos públicos, donde el dominio alto o muy alto se concentra solo en torno a plataformas como Schoology (40,44%), y un 50,27% dijo tener un nivel medio en Microsoft Teams.

Por último, en cuanto al uso de otras aplicaciones para el aprendizaje, nueve de cada 10 alumnos utilizaron con frecuencia la plataforma YouTube, independientemente de su enseñanza de origen. Por otra parte, WhatsApp sobresale también entre las más empleadas por los estudiantes (70,5% en la enseñanza privada y 86,9% en la pública), junto con Google Drive (65,4% en los que tienen como origen escuelas privadas y 67,5% públicas).

YouTube se destaca igualmente como una de las aplicaciones más empleadas por los adolescentes para el aprendizaje, debido a la alta cuantía de contenido multimedia en su plataforma. De hecho, en el 2021 la plataforma lanzó el canal Mi aula, con contenidos educativos para los niveles de secundaria y bachillerato; el 77% de los usuarios a nivel global buscaron aprender una nueva habilidad en 2020, mientras que los contenidos relacionados con aritmética registraron un crecimiento del 50% en sus visualizaciones (Noguez, 2021).

De igual forma, WhatsApp constituye el servicio de mensajería más empleado a escala global para fines educativos, dando un impulso notable al desarrollo del aprendizaje colaborativo entre estudiantes y docentes, a través del intercambio de mensajes educativos compartidos y contenidos de interés común de las clases. Al constituirse los grupos en la aplicación, se establecen interacciones comunicativas orientadas al desarrollo coordinado de diferentes actividades académicas, a través de la retroalimentación de mensajes entre sus participantes, que se registran desde el intercambio de experiencias, valores y prácticas cotidianas (Montenegro, 2020).

Las aplicaciones menos utilizadas en cada subgrupo fueron Telegram (96,2% entre quienes provienen de la enseñanza privada y 86,9% de la pública), y Dropbox (98,7% entre quienes tienen como origen la enseñanza privada y 96,4% la pública).

En el presente capítulo se han mostrado las características del uso, disponibilidad y acceso, así como las habilidades que poseen los alumnos de nivel medio superior de tres planteles de la UAEMex. Algunas variables demográficas como la escuela de origen, el plantel actual al que pertenecen los estudiantes y sus condiciones de vida a partir de la disponibilidad de un medio de transporte, han incidido de forma más visible en algunos comportamientos estudiados como la capacitación sobre herramientas informáticas, el dominio de las plataformas educativas y su uso para realizar videollamadas o recibir la docencia de manera virtual, y los hábitos de estudio y de vida que la cuarentena por el brote de COVID-19 impuso a nivel internacional.

Plataformas como WhatsApp, Youtube o Google Drive han devenido espacios para socializar conocimientos entre los docentes y los alumnos en las diferentes escuelas, en tanto, otras como Quizizz y Kahoot, de perfil más educativo, se han popularizado debido a las prestaciones que brindan para estructurar de forma más dinámica las clases virtuales y semipresenciales.

Asimismo, según revelan los datos, el uso de las plataformas de internet es aún limitado por los adolescentes, quienes las emplean con mayor frecuencia para comunicarse, divertirse y jugar. Igualmente, mientras una alta proporción de los encuestados señalaron que con una frecuencia elevada realizaban búsquedas en Internet, la cantidad de horas de estudio diario es mínima, y el aprendizaje, aunque constituye una de las prioridades, no es la actividad más importante entre los encuestados. En consecuencia, los datos anteriores ponen de manifiesto que el trabajo docente cada vez más está marcado por las lógicas de ocio y entretenimiento asociadas a la TIC, en relación con las cuales se hace necesario establecer estrategias reflexivas, críticas y creativas.

## Conclusiones

Las nuevas competencias requieren de docentes capacitados específicamente en la competencia digital, que les permita desempeñarse con éxito en el nuevo contexto. Como señala Gil (2000, citado en Gómez & Alemán, 2012), un sistema de formación basado en el uso de tecnologías educativas debe integrarse por tres componentes interrelacionados y permanentemente comunicados: el tecnológico, el organizativo y el pedagógico; esto contribuye a que el docente pueda modificar los modelos y estrategias que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actual emergencia sanitaria ha llevado a los docentes a transitar a una etapa de cambio de los actores y el contexto educativo, motivados algunos por las nuevas TIC, otros por el exigente dinamismo que la educación vive en estos momentos, en este avance es necesario que los docentes lleven a cabo innovaciones en estrategias de enseñanza, a través de la práctica pedagógica pero esta vez combinando las plataformas virtuales, las herramientas web 2.0 y las aplicaciones tecnológicas modificando la tradicional planeación.

Esta práctica requiere una acción reflexiva de los docentes, que estén dispuestos a que los estudiantes se sientan motivados, comprometidos, dispuesto a adquirir competencias como la autorregulación, disciplina, trabajo colaborativo, toma de decisiones; es decir que el centro de la planificación sea el desarrollo de actividades individuales o grupales interactivas, que tenga como resultado un acercamiento entre el objetivo del aprendizaje y los requerimientos de los propios estudiantes.

La presente investigación, ha permitido constatar la necesidad de integrar en el contexto educativo las diferentes estrategias docentes y las tecnologías digitales que permitan desarrollar competencias y habilidades en docentes, contribuyendo a elevar la calidad de la enseñanza, entre los que destaca el aprendizaje colaborativo que desarrolle la autonomía del estudiante, en la aplicación de herramientas digitales.

Ahora bien, la propuesta de integración de las estrategias docentes con el uso de las TIC podrá integrarse a la planeación de la asignatura, en el marco de la educación híbrida que busca generar una nueva forma de aprendizaje a través de un modelo de instrucción que combina elementos de lo presencial con lo virtual, buscando fortalecer las acciones abiertas de Internet, sin duda alguna, este es el momento de estas innovaciones, en la nueva normalidad, la *Educación* nunca volverá a ser igual.

Es indispensable promover la capacitación docente con la aplicación de las TIC para, a fin de movilizar una diversidad de estrategias y metodologías docentes que favorezcan la enseñanza activa, participativa y constructiva.

En este sentido, actualmente el uso de la tecnología se ha incrementado exponencialmente, como es el caso del teléfono celular inteligente que se ha convertido en un aliado para el aprendizaje en los estudiantes de nivel socioeconómico medio a medio bajo, además, este estudio nos arroja que este dispositivo electrónico es propio, facilitando con ello la realización de actividades y envíos, así como, conectarse a recibir la clase.

Con respecto a la nueva dinámica de comunicación, a través del uso de medios digitales, las redes sociales más usadas por los estudiantes son: WhatsApp, Twitter, Instagram, tik tok, YouTube, Pinterest y Messenger. Por lo que existe la posibilidad de fortalecer Telegram, que tiene la ventaja de formar grupos muy numerosos y el envío de vídeos, sin saturar, la memoria del teléfono inteligente haciendo uso de la nube.

Con base en las respuestas de los estudiantes, se observa que el tiempo para trabajar con redes puede fluctuar de una a cuatro horas siendo el ideal de dos horas, con atención sostenida y con baja probabilidad de que se abandone la actividad, aspecto importante a considerar por los docentes, ya que de esto depende la cantidad y laboriosidad de actividades y tareas si lo que queremos que los estudiantes estén activos.

Con respecto a la conectividad y calidad de internet, ha dejado de ser un problema, transformándose en un insumo necesario e imprescindible para la vida escolar. Lo anterior se sustenta cuando un 97% de estudiantes cuentan con el servicio de internet en casa, facilitando conectarse a recibir la clase, así como la realización y envío de actividades.

Siendo estas mayoritariamente de entretenimiento, lo que las convierte en una oportunidad didáctica para el docente aunado al uso de aplicaciones, pudiendo promover un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Con base en los resultados, se concluye que no se han explotado en toda su magnitud las aplicaciones y plataformas que favorecen el trabajo en equipo a pesar de contar ya con la conectividad, perdiendo la oportunidad para desarrollar competencias sociales de colaboración y cooperación que mucha falta hace en este momento y que impacta también en el desarrollo de las habilidades blandas.

## Referencias

Adams, S., Freeman, A., Hall, C., Cummins, M., and Yuhnke, B. (2016). Horizon Report: K-12 Edition. Texas: The New Media Consortium.

Aguilar, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En IISUE (2020). Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35 (Monográfico), 46-

- Arévalo, D. (2022). Nativos digitales, el futuro de la revolución tecnológica: En Consumo TIC. Recuperado de: <https://consumotic.mx/sociedad-digital/educacion/nativos-digitales-el-futuro-de-la-revolucion-tecnologica/>
- Bell, D., 1973. *The coming of post-industrial society. A Venture in Social Forecasting*. E.u.: Basic Books.
- Bernete-García, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-08.pdf>
- Cabra, F. y Marciales, G. (2009). Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie50a06.htm>
- CEPAL (2013). *Monitoreo del Plan de Acción eLAC2015*
- Casillas, A.A. (2022). CLASSROOM: El mejor aliado de la educación online. Recuperado de: [shorturl.at/atJY7](http://shorturl.at/atJY7)
- Centro de Educación y Tecnología, Enlaces (2013). *Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Colás, P., De Pablos, J., & Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56 (2). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2>
- Colás, P., González, T., & De Pablos, J. (2013) Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40 (20), 15-23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Cornellá, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gramificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*, 28 (1), 5-19.
- Crovi, D. (2007). Acceso, uso y apropiación de las TIC en la comunidad académica de la UNAM. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Crovi, D. y López, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 56 (212), 69-80. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182011000200005&lng=es&tlnq=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200005&lng=es&tlnq=es)
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C., & Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e07, 1-11. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Espinar, E., & Fernández, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas

- tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea Digital*, 16, 1-20.
- Espinel-Rubio, G. A., Hernández-Suárez, C. A., & Rojas-Suárez, J. P. (2020). Las TIC como medio socio-relacional: un análisis descriptivo en el contexto escolar con adolescentes de educación media. *Rev.investig.desarrollo.innov.*, 11 (1), 99-112. doi: 10.19053/20278306.v11.n1.2020.11686
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44 (22), 113-20. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Fernández, M.B. (2011). Las TICS en la educación: algunos elementos para el debate. *Question/Cuestión*, 1 (19). Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/620>
- Gairín, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 125-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- García-Martín, S. & Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, 59 (27), 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- Gil-Juárez, A., Samuel-Lajeunesse, J., Espinosa-Zepeda, H., & Ramírez-Corvera, M. (2007). Internet como un artefacto relacional: jóvenes, migraciones y TIC. *En Psicología Social: Un Encuentro de Perspectivas*, 492-497. Cádiz: Asociación de Profesionales de Psicología.
- Gisbert, M. y Johnson, L. (2015). Education and technology: New Learning environments from a transformative perspective. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (2); pp. 1-13.
- Gómez, M. G., & Alemán, L. (2012). *Administración de proyectos de capacitación basados en tecnología*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria. *Revista Educación XX1*, 19 (2), pp. 229-250.
- IEMS (2020). Plan de Continuidad Educativa COVID-19. Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. Recuperado de: [www.iems.cdmx.gob.mx](http://www.iems.cdmx.gob.mx)
- INEGI/IFT (2021). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. Comunicado de prensa, 352/21, 22 de junio de 2021.
- INFOCOP ONLINE (2019). El 70% de los jóvenes admite que el tiempo que dedican a Internet es excesivo, según un estudio. INFOCOP ONLINE, Consejo General de la Psicología de España. 31/01/2019. Recuperado de: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=7871](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=7871)
- INE (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

- Lago Martínez, S., & Rivoir, A. (2021). Tecnologías digitales y pandemia. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12 (22), 11-15. Recuperado de: <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/242>
- Lazo, C.M., & Gabelas-Baroso, J. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor Relacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Leontiev, A.N. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- López-Gracia, A. (2017). Variables asociadas a los usos y riesgos de las TIC en los adolescentes. (Tesis de grado), Universidad de Sevilla.
- Martínez, L. (2020). Apropiación social de TIC: el caso de internet en México. *Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, 30 (55), 2-29.
- Méndez-Gago, S., & González-Robledo, L. (2018). *Uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por adolescentes. Un estudio representativo de la ciudad de Madrid*. Madrid: Universidad Camilo José Cela. Recuperado de: <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/Estudio-UCJC-y-MADRID-SALUD-2018.pdf>
- Montenegro, D. (2020). Comunicación Grupal en Whatsapp para el aprendizaje colaborativo en la coyuntura COVID-19. *Hamut'ay*, 7 (2), 34-45. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2131>
- Morales, S. (2007). Brecha digital en educación en la Sociedad global de la Información. En Cabello, R. y Levis, D. (ed). *Medios informáticos en educación a principios del siglo XXI*, 82-83.
- Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., Batalla-Martínez, C., López-Moron, M. R., Manresa, J. M., & Torán- Monserrat, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones de salud. *Estudio JOITIC. Atención Primaria*, 46 (2), 77-88. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2013.06.001>
- Noguez, R. (2021). YouTube complementará la escuela virtual con su nuevo canal Mi Aula. *Forbes*, 17/03/2021. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/youtube-mi-aula-contenidos-educativos/>
- OECD (2020). *Perspectivas económicas de América Latina 2020: Transformación digital para una mejor reconstrucción*. Paris: OCDE Publishing. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/f2fdced2-es>
- Periódico PubliciAd (2022). El tiempo de uso de Zoom aumenta un 56% con respecto a Whsaap. Recuperado de: <https://lapublicidad.net/el-tiempo-de-uso-de-zoom-aumenta-un-56-con-respecto-a-whsaap/>
- Plaza, J. (2016). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes. *Revista complutense de educación*, 29 (2) 2018: 491-508.
- Plaza, J. (2021). Evolución del uso de las TIC por parte de los adolescentes en los últimos años: luces y sombras. *Aloma*, 39 (1), 39-47. doi: 10.51698/aloma.2021.39.1.39-47
- Porrás-Martínez, J. (2014). Internet y Comunidad: Una aproximación

- desde el enfoque del estudio de redes personales. Polis, *Revista Latinoamericana*, 13 (39), 203-226. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300010>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Panorama general. Informe sobre desarrollo humano 2015*. Washington: PNUD.
- Presutti, F. (2012). *La formación docente en la Educación de Infancia: El desarrollo de las capacitaciones profesionales para la realización del CIF - Centro de Infancia y de la Familia*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades No. 11. UDUAL. [https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion\\_hibrida\\_isbn\\_interactivo.pdf](https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf)
- Sagástegui, D. (2018). Apropiación de tecnologías de comunicación e información en el nivel de educación media superior. Transiciones en curso. *Revista Educación*, 42 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139032ç>
- SEP (2022). Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician Ciclo Escolar 2022-2023: SEP. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es>
- Toche, N. (2022). Nuevas habilidades tecnológicas afianzan regreso a las aulas. *El Economista*, 14 de junio de 2022. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/tecnologia/Nuevas-habilidades-tecnologicas-afianzan-regreso-a-las-aulas-20220613-0112.html>
- UIT. (2013). *Medición de la Sociedad de la Información 2013. Resumen ejecutivo*. Ginebra: Unión internacional de Telecomunicaciones.
- Valencia-Peris, A., Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2016). Implicaciones en actividades sedentarias y rendimiento académico en adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28 (2), 313-327.
- Zermeño, A. I., Navarrete, M. A. y Contreras, I. L. (2020). En busca de los “usos productivos de las TIC” para el desarrollo humano de los jóvenes universitarios. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 10 (18). <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a10n18.425>



# La cultura histórica y la formación ideopolítica de los educandos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia: Una propuesta metodológica para el tratamiento didáctico de su interrelación en la educación secundaria

The historical culture and the ideopolitical formation of the students in the teaching-learning process of history: A methodological proposal for the didactic treatment of their interrelation in secondary education

Álvaro E. Torres Baez. *alvaroenriquetb@gmail.com*  
Secundaria Básica Romualdo de la Cuesta  
José Ignacio Reyes González. *Jjoserj@ult.edu.cu*  
Yoenia Olivia Infante Cabrera. *oliviainfante2@gmail.com*  
Universidad de Las Tunas. Cuba  
Recibido: 05/09/2022  
Aprobado: 03/10/2022

## Resumen

El objetivo del presente artículo es fundamentar una propuesta metodológica para la formación y desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en educación secundaria. Se utilizó el método de Investigación acción y las técnicas de observación participante, encuestas y entrevistas a 32 educandos, 8 docentes de historia y 6 directivos de una escuela Secundaria de la provincia Granma, Cuba.

Los resultados del diagnóstico pusieron de manifiesto la insuficiente preparación teórico-metodológica de los docentes en cuanto a al tratamiento didáctico del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos.

Se implementó y validó una propuesta metodológica para el tratamiento didáctico desde el protagonismo compartido de educandos, docentes y grupo, el desarrollo de transformaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, desde la comprensión de la interrelación cultura histórica- formación ideopolítica que impacta en el modo de actuación personal y social favorable de los educandos en el contexto escolar, familiar y comunitario, lo que permite el logro de la independencia cognoscitiva de los sujetos de aprendizaje al realizar una sistematización de los contenidos históricos desde la historia social integral.

**Palabras claves:** Cultura histórica, formación ideopolítica, proceso de enseñanza aprendizaje, Historia

## **Abstract**

The objective of this article is to base a methodological proposal for the formation and development of historical culture in its interrelation with the ideopolitical formation of students in the teaching-learning process of history in secondary education. The action research method and participant observation techniques, surveys and interviews with 32 students, 8 history teachers and 6 directors of a secondary school in the province of Granma, Cuba, were used.

The results of the diagnosis revealed the insufficient theoretical-methodological preparation of the teachers regarding the didactic treatment of the development of historical culture in its interrelation with the ideopolitical formation of the students.

A methodological proposal for the didactic treatment was implemented and validated from the shared leadership of students, teachers and group, the development of transformations related to teaching-learning, from the understanding of the interrelation between historical culture and ideopolitical formation that impacts the way of Favorable personal and social performance of the students in the school, family and community context, which allows the achievement of the cognitive independence of the learning subjects when carrying out a systematization of the historical contents from the integral social history.

*Key words:* Historical culture, ideopolitical formation, teaching-learning process, History

## **Introducción**

La cultura es un fenómeno muy estudiado desde diferentes ciencias sociales, cuyo significado no se debe asociar solo a las manifestaciones artísticas, sino a toda la producción material y espiritual de los hombres y las mujeres, tal y como lo enfoca el materialismo dialéctico e importantes representantes del pensamiento cubano desde el siglo XIX hasta la contemporaneidad.

La educación es vital para el desarrollo de cada individuo y la sociedad, en tal sentido, tiene la esencial misión de preparar las nuevas generaciones para interpretar y transformar el mundo en que les ha tocado vivir. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia ocupan un lugar esencial en la formación del modelo de persona que aspira a formar el Sistema de Educación Cubano, cuyo objetivo principal es la modelación de un individuo capaz de vivir y participar en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

La cultura histórica es una necesidad social desde el momento en que los grupos sociales, y en este caso los adolescentes de la Educación Media, poseen - o adquieren - una conciencia histórica a través de la cual adecuan su presente y sitúan las esperanzas de su futuro.

Durante las últimas cuatro décadas el desarrollo de la cultura, la educación y la ciencia ha constituido una prioridad fundamental del Estado cubano. Esto se ha expresado no sólo en avances significativos en estos campos sino también en una cierta mentalidad y estructura de valores entre los profesionales, en particular los vinculados al campo de la educación y al quehacer científico-técnico, donde la responsabilidad social se haya ampliamente extendido.

Es una necesidad de la educación en Cuba, lograr que los profesionales de la educación tengan una sólida preparación arraigada en valores éticos que le permitan cumplir su misión en el desarrollo social, y, en el caso de la Educación Media, conducir la educación integral de los adolescentes.

La Historia es una asignatura priorizada en la escuela por su alto potencial formativo humanista, al enriquecer el mundo espiritual de los adolescentes, aunque no siempre en la práctica se logra la preparación que se desea en ellos. La misma debe coadyuvar a develar de la actuación de hombres y mujeres en los hechos, fenómenos y procesos históricos durante la educación histórica; ello se manifiesta en el rescate de la memoria histórica, el desarrollo de la identidad en particular la nacional, el aprender a disfrutar y preservar el patrimonio histórico cultural y natural que impacta en la calidad de vida de los seres humanos, entre otros; todo ello incide en la formación de una conciencia histórica que como totalidad está impregnada de las diferentes formas de la conciencia social, como parte de la cultura general integral de los adolescentes. Se trata ahora de connotar desde lo didáctico a la cultura histórica, como núcleo de la cultura general integral.

La sociedad necesita que los adolescentes reconozcan en la Historia, por su naturaleza cultural, su extraordinario valor instructivo y educativo, que en esencia constituye una vía elemental en su educación desarrolladora e integral, que se apropien del contenido histórico y reflexionen sobre la actividad desplegada por los sujetos individuales y colectivos de la historia en diversos contextos, que no vean la historia solo centrada en el pasado, sino que a partir de la dimensión pasado-presente-futuro comprendan las diferentes etapas por las que ha ido atravesando la humanidad y aprecien las disímiles contradicciones existentes en el mundo desde la antigüedad y les permita ofrecer desde su óptica sus propias consideraciones.

Para el logro de lo antes expuesto un lugar importante lo ocupa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, que exige el desarrollo de un conjunto dinámico y complejo de actividades del profesor dirigidas a la enseñanza y el aprendizaje de los adolescentes. La actividad de aprender se refiere en primera instancia a la necesidad de generar aprendizajes productivos en los adolescentes, motivarlos para querer aprender, integrar la aplicación creativa de habilidades y destrezas en la vida, lo que exige métodos productivos, reflexivos y dialógicos que potencien el protagonismo de los adolescentes, tal y como sustentan, Álvarez (2006), Infante (2008), Reyes y otros (2013), Reyes (2017) y Sánchez (2016), entre otros.

La experiencia de trabajo del autor principal como profesor de Historia de la Educación Secundaria le ha permitido la observación de clases de la asignatura, el intercambio con otros profesores en actividades metodológicas y de superación, así como en la interacción con adolescentes de la Educación Media en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, lo que ha posibilitado identificar las siguientes manifestaciones:

## En los docentes

- Diseño y ejecución de tareas más centradas en garantizar las metas instructivas que las educativas, desaprovechando el potencial de este último del estudio de los hechos, procesos y fenómenos históricos universales, americanos, nacionales y locales de los programas vigentes.
- La actividad educativa que despliegan desde la clase de Historia es más formal que intencionada y consciente, transcurre de forma tradicional con la utilización de métodos reproductivos, predominio de actividades docentes de tipo teóricas y formas de organización que no estimula la motivación de los adolescentes.

## En los estudiantes

- Algunos muestran un bajo nivel de dominio del contenido histórico de este nivel educativo.
- No comprenden la utilidad de aprender la historia y muestran desinterés y cierta indiferencia por los problemas sociales contemporáneos: internacionales, nacionales y comunitarios, que necesitan entender.
- Adoptan con más frecuencia una concepción de aprendizaje basada en la memorización, con tendencia a conocer la historia centrada en el resultado final<sup>1</sup>.

La educación dirigida a potenciar la cultura de los estudiantes debe medirse por lo que aprendan realmente y eso se demuestra desde la comprensión de los problemas del mundo actual, en las circunstancias actuales los estudiantes de esta enseñanza no reflejan en sus modos de actuación haber adquirido una cultura general, donde el componente histórico desempeña un rol de máxima prioridad.

Hasta aquí se manifiesta una relación causa - efecto que debe ser atendida desde las posiciones de la ciencia pedagógica para lograr el ideal de hombre que aspira la sociedad, de ahí que constituya una necesidad elevar la cultura histórica de los estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta que el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología propicia el crecimiento a niveles insospechados de volúmenes de conocimientos que no pueden ser transmitidos en su generalidad por los docentes a los estudiantes; la sociedad necesita de hombres que valoren e interpreten el mundo que los rodea, que no se queden en lo fáctico de los fenómenos históricos estudiados sino que penetren en su esencia, que indaguen en el conocimiento de la realidad; creadores, auténticos, que no asuman una actitud contemplativa del contexto en que viven sino que lo transformen y se transformen a sí mismos.

---

<sup>1</sup> Algunos avances y fundamentación de la presente investigación pueden consultarse en: Torres, Á.E.; Reyes, J.I., Infante, Y.O. (2022). Pautas conceptuales y metodológicas para la formación y desarrollo de la cultura histórica de los estudiantes de la enseñanza media. *Diversidad Académica*, 2 (2), 157-177. Recuperado de: <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/20619>

En virtud de los anteriores planteamientos el presente trabajo se propuso como objetivo: Fundamentar una propuesta metodológica para la formación y desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en educación secundaria.

## **Desarrollo:**

### *Metodología:*

Para el desarrollo de la investigación se emplearon diferentes métodos investigativos del nivel teórico y empírico que se sustentan en una concepción dialéctico-materialista, a partir de lo cual se toman presupuestos de la investigación cuantitativa y cualitativa, privilegiando desde la segunda el enfoque de investigación acción participativa. Entre los métodos de nivel teórico se encuentran:

**Análisis y crítica de fuentes:** para revelar los aspectos esenciales de la información que aportan, tanto los datos bibliográficos como los provenientes de las técnicas empíricas utilizadas en la investigación. Se apoya en los siguientes procedimientos del pensamiento lógico presentes durante todo el proceso investigativo, como son: análisis y síntesis, inducción - deducción, entre otros.

**Análisis y síntesis:** se emplea en todas las etapas de la investigación, en el procesamiento teórico de las variadas fuentes, la aplicación de los métodos investigativos, en el estudio de documentos y en la elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

**Inducción-deducción:** se utiliza en la relación entre los procesos que se mueven tanto de lo particular a lo general como a la inversa, que se utiliza tanto en el estudio teórico como en la elaboración de la concepción didáctica y su metodología de implementación para el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos y el seguimiento de las actividades desarrolladas.

**Histórico-lógico:** se emplea para seguir la trayectoria del campo de acción como parte del objeto de la investigación, que permite caracterizar el PEA de la Historia en la Educación Secundaria Básica, el análisis epistemológico de los antecedentes y evolución del problema y arribar a tendencias históricas durante el estudio.

**Hermenéutico dialéctico:** se utiliza durante toda la investigación a partir del procesamiento y la interpretación de las fuentes teóricas y empíricas, que posibilitarán llegar a la argumentación de la interrelación cultura histórica con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia en la Educación Secundaria Básica.

*Entre los métodos y técnicas de nivel empírico que se utilizaron están:*

La observación participante: al examinar la objetividad del problema científico y seguir las etapas de diagnóstico, ejecución y evaluación de la metodología sustentada en la concepción didáctica e interactuar con los protagonistas del PEA de la Historia en la Secundaria Básica analizada durante la implementación práctica.

Diario del investigador: para describir y evaluar el despliegue de las acciones previas, durante y posteriores a la puesta en práctica de la metodología, en especial las tareas y actividades más significativas durante las sesiones de trabajo, así como en la valoración crítica de lo que se alcanza desde la información que aportan otras técnicas.

Diario de los docentes: los docentes coparticipantes realizan anotaciones sobre los principales acontecimientos y transformaciones percibidas en los educandos a partir de la puesta en práctica de la metodología.

Entrevista y encuesta: a educandos, docentes, y directivos. Se utiliza tanto en la etapa facta perceptual, como durante la implementación de la propuesta. Fueron aplicadas a 32 educandos, ocho docentes de historia y seis directivos de una escuela Secundaria de Manzanillo, Granma, Cuba.

Talleres de análisis y reflexión pedagógica: posibilita socializar la concepción didáctica y su metodología de implementación de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos, y de esta forma desde una construcción colectiva entre especialistas de la investigación científico pedagógica, directivos, responsables de asignatura y docentes seleccionados, darle coherencia al resultado científico a partir de las opiniones críticas de sujetos que intervienen en la elevación de la calidad del PEA de la Historia.

Como procedimiento metodológico se utilizó la triangulación. Se contrastaron teorías, datos provenientes de las fuentes teóricas y empíricas, entre otras; lo que posibilita darle una mayor objetividad y rigor a una investigación en la que predominan los métodos cualitativos. En el proceso de implementación de la metodología se utilizó el método de investigación-acción participativa en la referida escuela.

## **Análisis de los resultados**

*Propuesta metodológica para el tratamiento didáctico de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Historia*

La concepción didáctica se concreta en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) de la Historia sobre la base de la delimitación de una metodología que se convierte en la parte de la didáctica que tiene una esencia procesal, responde a la actividad y con ella cobra vida el proceso integrado de la instrucción, la educación y el desarrollo; por tanto, la metodología constituye una guía para materializar las metas propuestas.

Varios investigadores de la didáctica en Cuba como Reyes (1999), Romero (1999), Álvarez (2006) y Jevey (2007), han expuesto sus criterios acerca de las diferencias entre los términos metodología y didáctica debido a la tendencia a asociarlos. En este sentido se asume que la metodología es: “Una secuencia sistémica de etapas, cada una de las cuales incluye (...) procedimientos dependientes entre sí, que permiten el logro de determinados objetivos” (Rojas, 2013, p. 81). Se asumen los criterios de Bao (2004), Infante (2008), Rojas (2013) y Jevey (2013) y desde esta perspectiva, se precisa que la misma se caracteriza por ser:

- *Sistémica*: está compuesta por diferentes nexos, donde cada uno de ellos se relacionan, subordinan, integran y refuerzan la existencia de los otros, se determina la relación entre lo general y lo particular.
- *Dinámica*: permite la articulación de los contenidos históricos sociales, con los métodos, técnicas, procedimientos y/o acciones metodológicas para potenciar el aprendizaje y se traduzca en modos de actuación.
- *Objetiva*: al establecer la vinculación de la teoría con la práctica histórico social.
- *Orientadora*: las acciones de los docentes y educandos que se proponen están en función de los componentes del PEA de la Historia para desarrollar la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los sujetos que enseñan y aprenden.
- *Integradora*: pues instruye, educa, y desarrolla al ponerse en función PEA e integrar a todos sus componentes a partir de considerar a la cultura histórica como un contenido histórico básico que estructura la formación ideopolítica de los educandos.
- *Desarrolladora*: propicia el papel protagónico de los sujetos y de manera consciente implicarse en el PEA, que se traduzca en manifestaciones del modo de actuación al tomar partido, respetar los criterios de los coetáneos y otros sujetos del PEA en un clima democrático.
- *Diferenciadora*: parte de un diagnóstico integral que atiende las diferencias individuales, las potencialidades y el nivel de desarrollo alcanzado por los educandos y que sus resultados varían según las características de los mismos.
- *Flexible*: el docente puede acoger de manera creadora las sugerencias de la metodología y adaptarla a situaciones prácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje de los sujetos y enfrentar los nuevos problemas a partir de la comunicación entre los educandos y el docente, el grupo y otros.
- En la elaboración de la concepción de esta metodología se tuvo en cuenta la necesidad de capacitar a los docentes que imparten la asignatura Historia en la Educación Secundaria Básica a partir de los criterios antes mencionados que facilitan la comprensión de los docentes al

materializar la propuesta en la práctica educativa, para desarrollar la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos como parte del contenido y resultado de la educación histórica.

Se establece como objetivo general de la metodología: Promover el desarrollo de la cultura histórica como componente básico del contenido histórico en sistematización que deviene en estructurante de la formación ideopolítica de los educandos que transforma a los sujetos del PEA de la Historia en el contexto portador de fuentes donde se revela la independencia cognoscitiva, afectiva y motivacional. Para lograr que la cultura histórica se convierta en un componente básico del contenido histórico en sistematización que deviene en estructurante de la formación ideopolítica de los educandos, para los efectos de esta metodología, se sugiere que los docentes al impartir la asignatura tengan en cuenta los siguientes criterios:

El docente durante la dirección de proceso debe tomar acciones en la solución de situaciones que permitan la transformación de la realidad a partir del desarrollo de sus funciones y del desarrollo de las potencialidades de los educandos desde las diferentes aristas educativas que contribuyen a su formación integral.

En la proyección didáctica de sus clases debe emplear un enfoque científico, dialéctico materialista, apoyarse en la concepción materialista de la Historia, para desde ella y con los elementos que aportan los contenidos históricos lograr la interrelación de los componentes desde una historia social integral, y de esta forma considerar las diferentes variantes para desarrollar lo modelado y concretarlo en la práctica educativa.

Los mismos deben realizar el análisis integral de los hechos, fenómenos y procesos históricos teniendo en cuenta sus relaciones espacio- temporales para develar las contradicciones, causas y consecuencias a partir de la totalidad de aspectos de la historia social integral que abarca los elementos económicos, políticos, sociales, culturales entre otros, así como el papel y análisis de personalidades en la historia.

La metodología para el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia en la Educación Secundaria Básica está dividida en tres etapas, que se estructuran en fases y estas a su vez en acciones para facilitar la comprensión en su aplicación y su materialización en la práctica educativa.

### *Primera etapa: preparación de los docentes para la implementación de la metodología*

Esta etapa está relacionada con las funciones del docente para que consiga autovalorar sus resultados y logre desde la aplicación de un diagnóstico integral identificar las potencialidades de los educandos. La etapa se divide en dos fases que están estrechamente relacionadas: diagnóstico y preparación de los docentes. En la primera fase de la metodología, se precisa la realización de un diagnóstico integral tanto a docentes como a educandos que permita identificar la preparación de estos con vistas a determinar las condiciones de

que se dispone para el desarrollo del PEA de la Historia desde el tratamiento didáctico de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos.

La fase de diagnóstico partió de determinar los aspectos, técnicas y sujetos que estarían implicados, así como el análisis crítico-valorativo de la información obtenida con los instrumentos aplicados, para la toma de decisiones. Para la implementación de la primera fase se tuvieron en cuenta la realización de los siguientes procedimientos didácticos:

- Consulta de los documentos normativos del Ministerio de Educación (programas y orientaciones metodológicas) para precisar la derivación, determinación y formulación de los objetivos de cada contenido a trabajar, así como las fuentes para enseñar, aprender y evaluar el tratamiento al desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos.
- Consulta de variadas fuentes de conocimiento histórico que permitieran el análisis integral de los hechos, procesos, fenómenos, de los sujetos individuales y colectivos de la historia dirigido a la estructuración de tareas docentes y el aprendizaje de la historia.
- Sistematización de los resultados de los Proyectos de Investigación: “Metodología para ejecutar la labor ideopolítica y reforzar la educación en valores en la UCP Blas Roca Calderío” y La Identidad Cultural y el desarrollo local en los procesos educativos, así como los resultados de los proyectos Clodidáctica: La educación histórica de niños, educandos, jóvenes y adultos e Historia para enseñar y aprender de la Universidad de Las Tunas. Con este proceder se garantiza la contrastación de fuentes necesaria para la preparación del docente y para sistematizar los contenidos históricos sociales desde la concepción de historia social integral en función del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos.
- Diagnóstico integral de los contenidos asimilados por los educandos en grados anteriores y la valoración de sus resultados.
- Dosificación y tratamiento metodológico a las unidades del programa de la asignatura.

En la implementación de la primera fase de la metodología se determinan los docentes sujetos del diagnóstico, así como los diferentes contenidos históricos y su tratamiento didáctico a diagnosticar en los docentes y el análisis los resultados de los instrumentos aplicados que permiten arribar a conclusiones sobre la preparación que posee el maestro sobre la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos. Se realizan entrevistas y encuestas a los docentes que integran el claustro de profesores de Historia de la escuela donde se aplica la propuesta, así como entrevistas a directivos que están al frente del proceso pedagógico en general, que contribuyen a la implementación de la metodología.

Concluida la primera fase y a partir de la toma de decisiones se inicia con la preparación de los docentes como segunda fase. La misma está direccionada a: la Didáctica de la Historia en la Educación Secundaria Básica y la selección y secuenciación de los contenidos históricos sociales, con énfasis en el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia.

La integración de estas direcciones en su desarrollo práctico tiene el propósito de que el docente quede preparado para desarrollar la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia. Para su implementación es necesario seguir una serie de procedimientos didácticos que se relacionan con el tratamiento al sistema clases y que se refieren a continuación:

- La auto preparación a partir de bibliografías especializadas en el tema, con el objetivo de explicar el tratamiento didáctico de la cultura histórica como componente básico del contenido histórico en sistematización que deviene en estructurante de la formación ideopolítica de los educandos en el tratamiento al sistema de clases desde la totalidad de aspectos de la historia social integral.
- La selección y secuenciación de los contenidos históricos en sistematización que se deben enseñar y aprender desde una historia social integral.
- Elaboración de las actividades de aprendizaje que propicien el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia.
- Selección de variadas fuentes para enseñar y aprender la Historia a partir de la historia personal, de la familia, sus relaciones, sus vivencias y experiencias vinculadas al contexto social que favorecen la asimilación de los contenidos históricos en sistematización.
- La utilización didáctica del contexto de la escuela, la familia y la comunidad como fuentes y escenario para la transformación de los sujetos.
- La preparación de los docentes se desarrolla mediante un sistema de trabajo metodológico que favorece su superación teórica y metodológica, estructurada a partir de los principales fundamentos del trabajo docente metodológico y que son dirigidas por aquellos docentes de mayor experiencia y preparación en los aspectos teórico-metodológicos que identifican el proceso investigado.

En lo referido a la preparación de los docentes se realizaron talleres encaminados a enriquecer sus conocimientos sobre la cultura histórica como contenido que integra todo lo que se debe enseñar y aprender de historia y que incide en la formación ideopolítica de los educandos a través de la utilización de variadas fuentes, así como la consulta bibliográfica de los avances de la ciencia histórica reflejados en investigaciones científicas cubanas y extranjeras, que pueden incorporar a sus clases.

En segundo lugar, determinar el sistema de conocimientos y habilidades de la historia local, nacional, americana y universal, que posibilitan el tratamiento de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la historia. El sistema de conocimientos se secuencia por temas, sin romper la lógica de la ciencia Historia, considerando la diversidad de aspectos políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos, en su relación dialéctica pasado- presente- futuro desde la historia social integral. En tercer lugar, a las potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad como fuentes y escenario de transformación de los sujetos, para lograr la integración y desarrollo de acciones didácticas y promover el aprendizaje desarrollador del contenido histórico en sistematización.

### *Segunda etapa: Implementación de la metodología*

La misma está compuesta por dos fases, la modelación de las actividades de aprendizaje sobre el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación de los educandos y la implementación en el grupo noveno uno de la escuela secundaria seleccionada.

La primera fase: modelación de las actividades de aprendizaje se concreta en acciones, resultado de la concepción didáctica del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia. Las acciones que se establecen están referidas a la preparación de la asignatura, donde se incluyen las actividades de aprendizaje a partir de la atención a las diferencias individuales de los educandos, que favorecen la sistematización de los contenidos históricos desde una historia social integral donde la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos desempeña un papel fundamental. Para la implementación de la fase se utilizarán los siguientes procedimientos didácticos:

- Derivación, determinación y formulación gradual de los objetivos atendiendo al grado, la unidad, sistema de clases y clases de Historia en correspondencia con las necesidades y particularidades de los educandos y el grupo.
- Selección y secuenciación de los contenidos históricos sociales en sistematización que se deben enseñar y aprender desde la historia social integral en su estrecha relación con los objetivos formativos para delimitar hasta dónde deben conocer los educandos, lo que permite determinar las habilidades, actitudes y valores que deben ser trabajadas, alcanzadas y desarrolladas por los mismos.
- Elaboración del sistema de actividades en correspondencia con la variedad de fuentes, métodos productivos, procedimientos, medios a utilizar -ya sean originales, visuales, audiovisuales, informáticos y gráficos- y formas de organización que potencien un aprendizaje activo y reflexivo, donde los educandos puedan comprender, comparar y relacionar los hechos, procesos y fenómenos a partir de la totalidad de aspectos que incluye

la historia social integral como los económicos, políticos, militares y culturales de la realidad histórico social.

Para la implementación en el grupo noveno uno de la escuela estudiada es necesario que los docentes tengan en cuenta los siguientes procedimientos didácticos:

- Determinar los conocimientos previos sobre cultura histórica y formación ideopolítica que poseen los educandos y miembros de la comunidad educativa al realizar un diagnóstico pedagógico integral; con el objetivo de investigar las causas de los comportamientos de los diferentes sujetos (individuales y colectivos) y potenciar su integración en el PEA de la Historia.
- Contextualizar la cultura histórica como contenido histórico de acuerdo con las necesidades, individualidades y potencialidades de los educandos y el grupo.
- Modelar el sistema de actividades dirigidas a que los educandos puedan a partir de la utilización de variadas fuentes, comprender, comparar y relacionar los hechos históricos desde la apropiación de los contenidos históricos sociales del contexto vivencial donde transcurre la enseñanza y aprendizaje de la historia, en estrecha interrelación con lo personal, familiar, local, nacional y universal.
- Evaluar, durante la clase y las actividades orientadas, con énfasis en la autoevaluación y en la coevaluación. Para el desarrollarlo exitoso del PEA de la historia cumplen una función esencial las actividades de aprendizaje que revelan el carácter integral, contextualizado, sociocultural y desarrollador de la historia social integral, donde los educandos desempeñan un papel protagónico y se asumen las diversas formas de evaluación.

El desarrollo de estos procedimientos didácticos en los educandos favorece la comunicación, la integración en el grupo, así como sus modos de pensar y actuar en estrecha relación con el contexto social de la escuela, la familia y la comunidad, mientras que los docentes cumplen la función de modelar, dirigir y autoevaluar el proceso.

Los procedimientos antes mencionados, tanto para los docentes como para los educandos, no constituyen esquemas inflexibles para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos históricos, en particular, el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos, puesto que estos solo son vías y formas novedosas para el tratamiento a dicho contenido en el PEA de la Historia en la Educación Secundaria Básica, que propician que el adolescente comprenda la historia y se conviertan en los protagonistas de su aprendizaje histórico social.

### *Tercera etapa: evaluación de la implementación de la metodología*

Se divide en dos fases dirigidas al control transversal de todo el proceso de modelación e implementación de la metodología y la evaluación crítica de las transformaciones que se operan en los educandos y docentes durante el proceso investigativo.

El control transversal de todo el proceso de modelación e implementación permite evaluar las actividades que realizan en cada una de las etapas los sujetos del PEA de la Historia, al adecuar su papel a los nuevos escenarios que emanan de la práctica. Se realiza además la evaluación crítica de las transformaciones operadas en los educandos y docentes después de implementada la metodología.

Los docentes determinan las herramientas didácticas que ofrecen a los educandos, deben crear el clima psicológico favorable que permita el autoaprendizaje y colaboración entre los sujetos que favorezca el debate, la participación activa y espontánea a la hora de evaluar el aprendizaje como proceso y resultado del aprendizaje histórico y no lo vean solo como meta, sino como un proceso que no culmina al final de una clase, período o curso escolar, al hacer una evaluación educativa, democrática y comprometida.

El aprendizaje histórico que fomenta la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos debe formar parte de su vida como ciudadanos comprometidos y conscientes con su cultura, tradiciones y los valores de la sociedad. El cumplimiento exitoso de estos fines requiere de los siguientes procedimientos didácticos:

- Evaluar el proceso a partir de la trayectoria integral de los educandos desde lo que aprende en clases en la búsqueda y procesamiento de la información, la exposición creativa del contenido histórico social y la incorporación en su actuar cotidiano de los valores jerarquizados.
- Las variaciones entre lo modelado y su materialización en la práctica investigativa.
- La introducción de los resultados investigativos en el desarrollo de las clases de Historia desde papel protagónico de los educandos.
- Emitir criterios valorativos a partir del respeto al otro (docente, adolescente y grupo), a partir de demostrar la internalización de conocimientos históricos en sistematización que favorecen el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica.

La implementación de la metodología y sus procedimientos didácticos implica la integración de los elementos instructivos y educativos que pueden ser enriquecidos desde lo teórico y práctico a partir de las actitudes creativas y en correspondencia con las características personalógicas de cada docente que imparte la asignatura al concebir el sistema de actividades en el PEA de la Historia en la Educación Secundaria Básica, que propician que el adolescente no solo estudie para aprobar, sino que comprenda el marcado carácter social de la Historia.

## Valoración crítica de la implementación de la metodología

La concepción didáctica y su metodología de implementación fueron sometidas al criterio de especialistas, reconocidos investigadores y docentes de experiencia en la enseñanza de la Historia, fundamentalmente en la Educación Secundaria Básica con el objetivo de la búsqueda de consenso y constatar la factibilidad y viabilidad de la misma.

Se requirió de la utilización de diversos métodos entre los que se encuentran los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, método creado por Cortina (2005) y que ha sido empleado con un enriquecimiento teórico en diversas investigaciones. En este sentido se asume que los “Los talleres de reflexión pedagógica tienen como objetivo: intercambiar criterios desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, que aporten juicios valorativos sobre la concepción didáctica” (Jevey, 2007, p. 111).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado y para ser consecuentes con la concepción y la estructura de los talleres se determinan los siguientes pasos: antes, durante y después de la realización. El primer momento estuvo encaminado a determinar los docentes y especialistas a participar en cada taller. Previo a la selección se tuvo en cuenta como requisito fundamental la preparación de cada uno de los participantes en los temas orientados en cada uno; en la selección de los equipos se precisó que no fueran numerosos, para facilitar un mejor intercambio y la socialización de la propuesta desde un análisis objetivo que permita la transformación sobre la base de los criterios, reflexiones y recomendaciones realizadas.

Se determinó que los talleres se comenzaran a realizar con los equipos que poseen mayor preparación tanto teórica como metodológica con el objetivo de lograr una mayor efectividad y en función de que la propuesta llegue a los docentes mejor argumentada, para que su comprensión y aplicación sea factible, razón por la que se determinaron dimensiones e indicadores para la valoración colectiva de la propuesta.

El segundo momento se concretó en la realización de los talleres, en los que se presentaron los fundamentos teóricos de la concepción didáctica, sus premisas, ideas, y relaciones que la integran, así como la metodología de implementación, con las acciones a desarrollar en cada una de sus etapas y fases, así como la explicación de los procedimientos didácticos a desarrollar por los docentes y educandos. En los restantes talleres se partió de la solución dada a las dificultades señaladas, para ir perfeccionando la propuesta.

Después de la exposición se inició el debate de forma organizada para que el investigador principal lograra realizar las anotaciones de los señalamientos y sugerencias emitidas por los participantes. Al finalizar el debate, el autor de la investigación realizó la lectura de elementos planteados para dejar constancia de la actividad realizada. Como conclusión del taller el investigador plantea que se tendrán en cuenta los criterios considerados pertinentes para el perfeccionamiento de la propuesta y los que debían ser objeto de estudio para futuras investigaciones.

El tercer momento estuvo orientado a sistematizar los criterios que se consideraron significativos resultados de los talleres y se determinaron los elementos que fueron sugeridos con el propósito fundamental de perfeccionar

los resultados científicos presentados. Sobre esta base se rediseñó la propuesta para presentarla en los próximos talleres y permitió al autor de la investigación la comparación de los resultados, contrastándolos con el nivel de preparación de los participantes en relación con los criterios seleccionados para realizar los talleres.

Se desarrollaron 18 talleres, con la participación de doctores del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Granma, docentes del Departamento de Marxismo-Leninismo e Historia de la misma universidad, miembros de los Proyectos de Investigación “Metodología para ejecutar la labor ideopolítica y reforzar la educación en valores en la UCP Blas Roca Calderío” y “La Identidad Cultural y el desarrollo local en los procesos educativos”, los metodólogos municipales y el provincial y los docentes de la Secundaria Básica estudiada.

La triangulación de los resultados generales alcanzados con el desarrollo de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva se sintetizan en los siguientes criterios:

- La cultura histórica es un componente básico del contenido histórico en sistematización y deviene en contenido estructurante de la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia por lo que requiere explicitarse la totalidad de sus potencialidades.
- La argumentación de la concepción didáctica y la metodología utilizada, sostienen la intención de fomentar en los educandos a través de su interacción con el contexto de aprendizaje cambios cualitativos encaminados al dominio de la cultura histórica como contenido que favorece su formación ideopolítica en la Educación Secundaria Básica.
- La metodología propuesta está bien definida y se ajustó al PEA de la Historia, lo que posibilita el papel del docente como guía y orientador del PEA desarrollador de la asignatura y del adolescente como protagonista de su aprendizaje.
- Los docentes y directivos del municipio Manzanillo concuerdan en que la propuesta investigativa es necesaria y además cuenta con la calidad requerida, pero sus resultados dependen en gran medida de la sistematicidad y calidad con que se realice la preparación a los docentes de la Educación Secundaria Básica.
- Los talleres de opinión crítica y construcción colectiva permitieron el enriquecimiento teórico la propuesta implementada al constatar que docentes, directivos y especialistas evidenciaron la factibilidad y viabilidad de la misma y permitir en el propio desarrollo del proceso, perfeccionar y enriquecer las argumentaciones de la investigación dirigida al tratamiento didáctico del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en la Secundaria Básica estudiada.

## **Criterios metodológicos tenidos en cuenta para la implementación de la metodología**

La delimitación de las premisas con el propósito de la elaboración de la concepción didáctica, asociada a los resultados obtenidos a partir del desarrollo de varios talleres de opinión crítica y construcción colectiva y a las potencialidades con que cuenta la cultura histórica como contenido que devine en estructurante de la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia, favoreció el establecimiento de criterios metodológicos para el tratamiento a dicho contenido histórico, ellos son:

- Una enseñanza de la Historia dirigida a que los educandos encuentren, a través de la apropiación la cultura histórica como contenido que devine en estructurante su formación ideopolítica, argumentos sólidos que les posibiliten solucionar las problemáticas que enfrentan de manera habitual en su vida social.
- Un aprendizaje histórico desarrollador que contemple las relaciones existentes entre el contexto personal, familiar, comunitario, local y nacional, en la dimensión dialéctica pasado-presente-futuro, en función de que los educandos gestionen información, la procesen, la socialicen e incorporen los conocimientos que adquieren en su actuación personal y social.
- El empleo de elementos básicos de investigación histórica, combinados con variados métodos y formas de enseñanza y aprendizaje, contribuyen al desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos, así como su capacidad para actuar en el contexto social en que viven.
- El correcto uso de las estrategias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje desarrollador de la Historia, en actividades tanto docentes como extradocentes, propicia la formación integral de los educandos.
- El adecuado aprovechamiento de las variadas fuentes de conocimiento histórico favorece la comunicación entre directivos, docentes, educandos, miembros de la familia y la comunidad y promueve en los educandos su comprensión acerca de la utilidad personal y social de los contenidos históricos sociales que aprenden.

Con la implementación de la metodología se evidenció la utilidad de compartir vivencias y experiencias con directivos, docentes, educandos, miembros de la familia y de la comunidad; sin embargo, no todas las expectativas fueron cumplidas, debido a que el tratamiento didáctico al desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos no siempre contó con el interés requerido por parte de los sujetos implicados durante la aplicación de la propuesta, lo cual precisó de un esfuerzo adicional por parte del equipo investigativo

## **Contextualización de la implementación a través de la investigación acción participativa**

La experiencia se realizó en una Escuela Secundaria ubicada en el centro histórico de la ciudad, lo que propicia la influencia de instituciones culturales que favorecen el PEA, como son el Museo obrero, el Archivo Histórico, la Biblioteca Pública entre otros. La escuela cuenta con buenas condiciones higiénicas de las aulas (limpias y organizadas) y materiales (estado constructivo, iluminación y medios de enseñanza y aprendizaje) lo que favoreció el aprendizaje de los educandos.

La selección del grupo noveno uno fue intencional; cuenta con una matrícula de 32 educandos, de ellos 18 mujeres y 14 varones, que presentan características similares al resto de los otros grupos, pero con una adecuada estabilidad en sus docentes, principalmente el de Historia que ha permanecido en este desde séptimo grado, razón que explica la selección de este grupo. La asignatura de Historia de Cuba es impartida por dos docentes en los seis grupos; Licenciados en Marxismo Leninismo e Historia.

Mediante el método investigación acción participativa, se desarrolló la pesquisa, que posibilitó la utilización de otros métodos e instrumentos de investigación como la observación participante, encuesta, entrevista en profundidad y el estudio de productos de la actividad pedagógica como: planes de clases, libretas de los educandos, evaluaciones, entre otros, que permiten al investigador principal dar seguimiento a la implementación de la metodología y su validación junto a otros actores del proceso que forman parte del equipo de investigación.

En la aplicación de la experiencia se utilizó el programa de Historia de Cuba de noveno grado, que consta de cuatro unidades que realizan un recorrido por la historia nacional desde la comunidad primitiva hasta el triunfo y consolidación de la Revolución.

Para la aplicación de la propuesta fue seleccionada la Unidad 2: Inicio de las luchas por la independencia y la formación de la nación. Como parte del trabajo investigativo, los educandos desarrollaron diversas actividades vinculadas al contexto de la escuela, la familia y la comunidad desde las potencialidades que ofrecen estos contenidos más cercanos para propiciar el intercambio intergeneracional.

## **Implementación de la propuesta y valoración crítica y reflexiva de los principales resultados**

La implementación de la metodología elaborada inició con el diagnóstico a los educandos y docentes sobre el conocimiento que poseían de la interrelación cultura histórica formación ideopolítica y seguidamente se procedió a la preparación de los docentes para la puesta en práctica de la propuesta.

El primer taller que se efectuó fue encaminado a explicar la necesidad de la propuesta y a determinar las potencialidades y limitaciones que poseían los docentes de la asignatura Historia para materializarla. Sobre el mismo los docentes de la secundaria básica manifestaron que la propuesta favorece el modo de actuación social de los educandos, propiciando que a partir de sus

propias experiencias, comprendan mejor las relaciones existentes entre la cultura histórica como contenido y el resto de los contenidos históricos que reciben además reconocieron sus potencialidades y argumentaron que con la preparación necesaria la podrían implementar acertadamente. Concluido el primer taller se determinaron las temáticas que recibirían los docentes como parte de su preparación: a) Dominio de los contenidos históricos, con énfasis en el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos, b) Elementos de la Didáctica de la Historia para favorecer el desarrollo de la propuesta y c) Elementos de la Historia Social Integral para el tratamiento didáctico del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos.

Los referidos temas de capacitación a los docentes propiciaron la utilización de diversos métodos y medios de enseñanza y aprendizaje, así como los relacionados con la cultura histórica desde una teoría general y las publicaciones que realicé sobre la necesidad social de desarrollar la cultura histórica y los fundamentos epistemológicos de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en función de que, tanto los docentes, como los educandos, pudieran acceder de manera oportuna y directa, a los elementos que conforman la interrelación cultura histórica formación ideopolítica.

Además, se emplearon las variadas formas de evaluación y durante la preparación se trataron elementos teóricos que favorecieron la comprensión de los docentes.

Con el fin de materializar las temáticas declaradas, fueron organizados e impartidos varios talleres, que permitieran el acercamiento de la teoría y la práctica para lograr una mayor comprensión de la metodología sustentada en la concepción didáctica, en los que se reflexionó sobre cómo lograr un mejor dominio de los contenidos históricos que aparecen en los programas Historia, lo cual contribuyó a reafirmar, que el aprendizaje de los educandos depende en gran medida, del nivel de preparación de los docentes. A continuación, se hará alusión a algunos momentos de la capacitación a los docentes:

La realización de los talleres posibilitó contrastar las carencias que habían sido identificadas mediante el estudio de los productos del proceso pedagógico y realizar valoraciones críticas, sobre la base de los resultados obtenidos, lo que en varios momentos condujo a la reelaboración de las actividades planificadas, con el objetivo de alcanzar resultados satisfactorios. El desarrollo progresivo de estas actividades favoreció a fomentar la preparación de los docentes, elevaron el nivel de sus conocimientos históricos y sirvieron de motivación para el desarrollo de actividades encaminadas a promover la interacción de los educandos con su contexto social, lo que los puso en mejores condiciones para dirigir, controlar y evaluar la calidad del PEA de la Historia.

El diagnóstico realizado con la finalidad de constatar el nivel de conocimientos de los docentes sobre el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos y su tratamiento en las clases, estableció las condiciones necesarias para transitar hacia la modelación de las actividades y su implementación en un grupo de noveno grado. La misma se realizó desde la integración de elementos relacionados con la interrelación cultura histórica- formación ideopolítica y el contexto personal,

familiar, comunitario, local y nacional, los cuales demandan de educandos que busquen, procesen y expongan la información de lo aprendido, mientras que la implementación se centró en el tratamiento didáctico del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el contexto personal y familiar al favorecer lo vivencial y para ello se desplegaron actividades a partir de la utilización de las variadas fuentes del conocimiento histórico, al realizar las investigaciones, así como la labor de procesar e interpretar los resultados obtenidos, compararlos y valorar su impacto en la apropiación de sus vivencias personales colectivas, así como de las experiencias de familiares y miembros de la comunidad.

En su mayoría los educandos contaban con un limitado conocimiento acerca de su historia personal, familiar y comunitaria, sin embargo, se apropiaron de otros relacionados con este tema, debido a que durante la primera etapa se enfatizó en el trabajo con estos contenidos y se valoraron los criterios que se originaron de los debates desarrollados.

“Yo en la historia”, fue un taller seleccionado a partir de la novedad de su contenido histórico, la manera en que debía ser enseñado y aprendido, las características de la comunidad donde está ubicada la secundaria básica y los intereses individuales y colectivos de los educandos; motivos por los que el mismo contó con un buen nivel de aceptación por parte de los educandos.

Seguidamente se desplegó un taller relacionado con el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos, el cual se centró en el contexto familiar y comunitario, a partir de la necesidad de potenciar los conocimientos de los educandos en relación con su vida más cercana y desde la comprensión de la relación dialéctica pasado-presente-futuro.

La realización de talleres a nivel familiar, comunitario y local, así como el desarrollo de actividades dirigidas al tratamiento del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica, favoreció el incremento de los conocimientos y las habilidades de los educandos, así como la participación de la familia en cada uno de ellos, situación que, fortaleció aún más el estrecho vínculo existente entre la escuela, la familia y la comunidad, razón por la cual se procedió a integrar los elementos aprendidos sobre la historia personal, familiar, comunitaria y local, con los de la historia nacional.

La realización efectiva de los talleres favoreció el tratamiento del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos, todo ello desde el aprovechamiento de las potencialidades de las teleclases, softwares educativos, así como las variadas fuentes del conocimiento histórico, lo cual requirió que los educandos gestionaran información, la procesaran y emitieran criterios, juicios, puntos de vista así como valoraciones acerca de los sujetos individuales y colectivos de la historia en toda su dimensión social, sobre la base de los resultados obtenidos y que favoreció a que comprendieran la utilidad personal y social de los contenidos recibidos.

La implementación de la metodología permitió obtener varias conclusiones y sobre la base de ellas, realizar valoraciones acerca del trabajo realizado por docentes y educandos durante la aplicación de la propuesta, la que está directamente relacionada con la selección y secuenciación de los contenidos

históricos en sistematización que se deben enseñar y aprender y que favorecen el desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos, así como la forma en que este contenido fue impartido lo que posibilita elevar la calidad del PEA desarrollador de la Historia en Secundaria Básica.

## Conclusiones

- 1) El estudio histórico tendencial del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica en el PEA de la Historia en la Educación Secundaria Básica reveló de manera general estadios superiores en su desarrollo, que se aprecian al transitar de un proceso educativo con predominio del papel del docente en detrimento del adolescente, con contenidos sobre todo centrados en elementos políticos, militares y diplomáticos, una metodología con tendencia a la reproducción de lo aprendido, signada por la hiperbolización de determinados métodos y procedimientos, para ascender de forma gradual a un PEA de la Historia que sustenta, desde lo teórico, el protagonismo de todos los sujetos, la necesidad de la enseñanza de la historia social integral para la comprensión del contenido histórico a enseñar y aprender y una metodología que integra métodos, fuentes y formas de organización pero sin establecerse una adecuada interrelación cultura histórica formación ideopolítica.
- 2) La investigación se sustenta en fundamentos teóricos interdisciplinarios que ofrecen una mirada del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia, desde la enseñanza y aprendizaje de una historia social integral contextualizada que promueve que los educandos desde los problemas del presente se acerquen al pasado histórico, como base para la comprensión de los contenidos históricos en sistematización, constituidos por conocimientos, habilidades y valores que los educandos asimilan desde la integración de la historia personal, familiar, comunitaria, local, nacional, americana y universal, se convierten en parte de la historia y desempeñan un papel protagónico en correspondencia con las condiciones de un PEA de la Historia desarrollador, contextualizado y vivencial.
- 3) La caracterización del tratamiento didáctico del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia en la Educación Secundaria Básica, permitió corroborar la existencia del problema científico, al develar la insuficiente preparación teórica y metodológica de los docentes, lo que se evidencia por el limitado conocimiento que poseen sobre la concepción de Historia Social Integral y la falta de estudio sistemático de literatura de didáctica de la Historia, así como el escaso aprovechamiento de métodos y procedimientos novedosos que contengan actividades desde la enseñanza de la Historia para favorecer un aprendizaje desarrollador en los educandos y que estos comprendan la utilidad personal y social de los contenidos que aprenden, identificándose como sujetos de la historia.

- 4) La concepción para el tratamiento didáctico del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia, argumenta la cultura histórica como componente básico -contenido histórico en sistematización- que deviene en estructurante de la formación ideopolítica de los educandos en el PEA de la Historia, lo que implica el tratamiento de los hechos, procesos y fenómenos históricos universales, americanos y nacionales, en sus nexos con las habilidades a identificar y valores a formar que potencian la comprensión de la historia y se concretan en la percepción de su utilidad personal y social.
- 5) La metodología para el tratamiento didáctico del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los educandos determina variados procedimientos a desplegar por docentes y educandos que aseguran la asimilación de los contenidos históricos en sistematización, en sus nexos con los hechos, procesos y fenómenos históricos desde una historia social integral y que al mismo tiempo potencia lo afectivo, vivencias personales y colectivas, así como la formación de valores prevista en el Modelo de la Educación Secundaria Básica.
- 6) La puesta en práctica de la metodología para el tratamiento didáctico del desarrollo de la cultura histórica en su interrelación con la formación ideopolítica de los estudiantes de educación secundaria manifestó la factibilidad y efectividad de la misma, se evidenció el protagonismo de los educandos en el PEA y la importancia del trabajo en equipos, lo que facilitó el acercamiento afectivo a situaciones familiares, comunitarias y del contexto escolar, se apreció mayor utilidad personal y social del aprendizaje histórico social, lo que favoreció la educación histórica e integral de los educandos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, R.M. (2006). *Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales: aprender del pasado para ser protagonista en el presente*. Cochabamba: KIPUS.
- Bao, L. (2004) *Una concepción didáctica dirigida a desarrollar los intereses cognoscitivos profesionales y sociales de los estudiantes para el estudio de la Historia de Cuba en la Educación Superior*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Universidad Oscar Lucero.
- Cortina, V. M. (2005) *El Diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas. UCP Pepito Tey.
- Infante Cabrera, Y.O. (2008). *Concepción didáctica para el tratamiento de la Historia de las mujeres en la educación Secundaria Básica*. Tesis en

- opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas. UCP Pepito Tey.
- Jevey, A. F. (2007). Concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios. Tesis de doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas. ISP Pepito Tey.
- Jevey, A. F. (2013). La Historia y su didáctica en la Educación Primaria. Las Tunas. Ed. Académica Universitaria "Edacun". Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdEG-Granma. En soporte digital.
- Reyes, J.I. (1999). La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación de secundaria básica con su contexto social. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas. ISP Pepito Tey.
- Reyes, J.I., Jevey, A.F., Infante, Y.O. & Palomo, A. (2013). *Enseñar y educar desde la Historia*. La Habana: Educación Cubana. Recuperado de: <https://docplayer.es/19929042-Ensenar-y-educar-desde-la-historia.html>
- Reyes, J.I (2017). Fuentes para enseñar y aprender la historia. La Habana. Pedagogía 2017.
- Rojas, A. L. (2013) La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Preuniversitaria. Tesis presentada en opción al grado científico Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas. UCP Pepito Tey.
- Romero, M. (1999) Una propuesta de diseño curricular de historia social de la comunidad para la escuela. Tesis en opción al título académico de Máster en Enseñanza de la Historia. La Habana. ISP Enrique José Varona.
- Sánchez, M. (2016). El desarrollo de la creatividad, una vía para el desarrollo de la cultura histórica. En CD-ROM III Taller Nacional Lengua, Comunicación y Cultura.
- Torres, Á.E.; Reyes, J.I., Infante, Y.O. (2022). Pautas conceptuales y metodológicas para la formación y desarrollo de la cultura histórica de los estudiantes de la enseñanza media. *Diversidad Académica*, 2 (2), 157-177. Recuperado de: <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/20619>

# Fraccionando la teoría de la performatividad de la identidad de género de Judith Butler

Braking into pieces Judith Butler's gender identity performativity theory

José Barquet Muñoz. [barquet@tec.mx](mailto:barquet@tec.mx)  
José Carlos Vázquez Parra. [jcvazquezp@tec.mx](mailto:jcvazquezp@tec.mx)  
Saraí Pando Amezcua. [s.pando.tec.mx](mailto:s.pando.tec.mx)  
Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México  
Recibido: 20/02/2023  
Aprobado: 28/04/2023

## Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de ofrecer un análisis explicativo mediante una aproximación a la teoría de la performatividad de la identidad de género de Judith Butler a partir de las diferentes nociones filosóficas que la integran. Para abordar precisamente la teoría de la autora, se hará una breve explicación de aquellas propuestas filosóficas más relevantes que sirvieron como base para el desarrollo de la teoría *butleriana*. Se explicarán aquellas ideas que pueden ser consideradas como necesarias en el estudio de la teoría de la performatividad, de manera que resulte más entendible para el lector. Como conclusión, se demuestra cómo el éxito de esta teoría reside en la síntesis de estas diferentes ideas, que a su vez originaron una nueva propuesta reconocida y ampliamente estudiada.

**Palabras clave:** Performatividad; Identidad de Género; Butler; LGBTIQ+.

## Abstract

This article aims to make an approach to Judith Butler's theory of performativity of gender identity from the different philosophical notions that integrate it to expose an explanation of such theory. In order to precisely address the author's theory, a brief explanation will be made of those most relevant philosophical proposals that served as the basis for the development of the Butlerian theory. Those ideas that can be considered as necessary in the study of the theory of performativity will be explained, so that Butler's theory becomes more understandable for the reader. In conclusion, it will be shown how the success of this theory resides in the synthesis of these different ideas, which in turn originated a new recognized and widely studied proposal.

**Key words:** Performativity; Gender identity; Butler; LGBTIQ+

## Introducción

Como respuesta al discurso feminista de los 90s donde se estaban dejando de lado las narrativas de las identidades divergentes, enmarcado en una comunidad de la diversidad sexual y sexo genérica sujeta a actos de violencia y discriminación, nació una de las teorías más inquietantes de finales del Siglo XX: la teoría de la performatividad de la identidad de género de Judith Butler. Las prácticas feministas de los años 60s y 70s que apelaban por una igualdad de géneros en derechos, dejaron atrás el inconsciente político de la diferencia sexual, dificultando la visibilidad de las diferencias entre las mujeres. En palabras de De Lauretis (2000): “la construcción del género se realiza también mediante su propia deconstrucción y también a través de cualquier discurso, feminista o no, que intente rechazarlo o minimizarlo como falsa representación ideológica” (p.36), por lo que la teoría de la performatividad de la identidad de género de Butler se convirtió en un parteaguas en los estudios de género y sexualidad, desarrollando esta nueva forma de abordar el feminismo y el género para analizar los fenómenos sociales bajo una nueva teoría, la llamada la “teoría *queer*”.

Esta rama se ubica dentro de la teoría crítica que ha buscado dar voces a las identidades disidentes que han sido afectadas por fenómenos sociales como la homofobia, la discriminación de género, el racismo, el clasismo, entre otros (Fonseca & Quintero, 2009). En el estudio y análisis de qué es el género y cuál sería el objeto de estudio del feminismo, la teoría de la performatividad de Butler, que conjuga diversos postulados filosóficos, ha servido para dar explicación a las diferentes identidades dentro de la comunidad LGBTIQ+<sup>1</sup> y a diferentes formas de visualizar el género. Por ello, este artículo estará dedicado a entender la teoría de esta autora, qué es la identidad de género bajo su perspectiva, cómo se construye y cuál es su relación con factores como el sexo y la expresión de género.

Sin embargo, a pesar de la popularidad de este enfoque teórico, no es extraño que sea citado por personas que algunas veces no han dedicado tiempo suficiente para entenderlo. Por ello, el objetivo de este artículo es hacer una aproximación desde una perspectiva analítica y explicativa, que se podría considerar reduccionista, para exponer la teoría mediante la división de esta en las partes que la componen y dar una visión filosófica breve pero completa de la misma.

Para abordar precisamente la teoría de la performatividad de la identidad de género de la autora, se hará una explicación de aquellas teorías filosóficas más relevantes que sentaron las bases para la perspectiva *butleriana*. No se expondrán todas las obras que influenciaron personalmente a Butler en sus escritos ni todos los autores que son mencionados en las obras de la filósofa como parte de la teoría objeto de estudio, sino que serán explicados sólo aquellos que pueden ser considerados importantes y necesarios para comprender a

<sup>1</sup> Para efectos de claridad de este artículo, se tratará el término “grupos de la diversidad sexual” y “comunidad LGBTIQ+” como sinónimos, haciendo referencia a la comunidad lesbica, gay, bisexual, travesti, transexual, transgénero, intersexual, queer, asexual y demás (LGBTTTIQA) utilizando el signo “+” para evitar omitir alguna categoría. No obstante, las siglas utilizadas siempre harán referencia a cualquier orientación distinta a la heterosexual y cualquier identidad de género distintas a la concordantes a la expectativa atribuida a un determinado sexo

profundidad sus escritos en la materia. Más allá de las explicaciones teóricas de los postulados de cada autor, se harán referencias a determinados autores bajo los cuales Butler desarrolló sus trabajos, extrayendo aquellas interpretaciones que la misma autora ha hecho de dichos filósofos.

Se pretende hacer un acercamiento explicativo y ofrecer una nueva forma de comprender esta teoría para que el lector identifique aquellas proposiciones relevantes en el mundo de la filosofía y encuentre el origen, las bases y el desarrollo de la teoría de la performatividad de la identidad de género de Butler.

## ¿Quién es Judith Butler?

Para presentar a la autora en una oración, Judith Butler es una filósofa posestructuralista estadounidense, de familia judía, considerada como representante de la evolución de las teorías feministas de la década de los 90s, convirtiéndose en una de las fuentes más notorias y citadas dentro de la teoría crítica *queer* (Fonseca & Quintero, 2009). En sus obras más conocidas *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (1990), *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (1993), *Lenguaje, poder e identidad* (1997), *Deshacer el género* (2006) y *Los sentidos del sujeto* (2016) desarrolló temas relacionados con identidad, género y sexo con una clara carga del psicoanálisis, obras que más adelante serán fuente para explicar la teoría de la performatividad de la identidad de género en mayor detalle. Sus obras han tenido una clara evolución en sus textos, donde la autora misma ha rectificado sus ideas y propuesto una revisión de clase y raza en la propia construcción del género.

Un elemento que podría considerarse distintivo de sus trabajos iniciales es la dificultad con la que desarrolla sus escritos, lo cual ella explica en cierta forma al revelar que al término de sus estudios profesionales se cuestionó si tal vez su versión de lo que es la filosofía no se encuentra en ninguna forma institucional (Butler, 2006), lo que podría tomarse como un ejemplo de su personalidad insubordinada a los estándares académicos y su disposición a cuestionar el “deber ser” (p.349). Esto incluso se refleja en la estructura de sus escritos que han sido criticados por la complejidad de la prosa en sus obras, como ella misma lo reconoció en *El género en disputa* en el prefacio de su segunda edición de 1999. Incluso alguna de las críticas más recordadas es la realizada por la filósofa Martha Nussbaum (1999) en su artículo *The Professor of Parody* (la Profesora de la Parodia) donde, además de hacer una reflexión crítica de las ideas de Butler, que se abordarán más adelante, expresa su opinión respecto de los escritos de la autora, calificándolos entre otras cosas de “pesados y oscuros”.

Si bien Butler es ampliamente reconocida por sus trabajos de género y sus aportaciones a la teoría crítica adoptados por la llamada *teoría queer*, sus obras más recientes no buscan desarrollar más profundamente la teoría de la performatividad de la identidad de género, aunque la autora ha enfocado sus publicaciones en torno a la defensa y protección de los derechos relacionados con el género y las sexualidades, así como también en contra del racismo y la discriminación contra inmigrantes. Esto no quiere decir que sus actuales publicaciones sean completamente ajenas a sus trabajos previos o que haya

abandonado por completo su teoría de la performatividad de género. La línea de investigación de Butler busca promover la apertura de categorías de género y combatir las violencias que pudieran ser asociadas a las normas de género y estereotipos, haciendo referencia a su teoría de la performatividad. Sus obras más recientes abordan la interseccionalidad que viven las personas en sus razas, clases y géneros, y la interconexión que conlleva invariablemente al reconocimiento de la vulnerabilidad mutua de las personas para encontrar soluciones políticas y no militares para la solución de conflictos.

La relevancia de las obras de Butler no sólo radica en el estudio de la teoría de la performatividad de género, ya que es palpable la evolución de sus trabajos desde una explicación de la construcción de una identidad performativa disidente mediante actos subversivos, donde el falso reconocimiento hegeliano tiene un peso fuerte, para recorrer un camino de combate a la violencia en la resistencia y el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y de los demás.

### **Nociones e influencias filosóficas en la descripción de una identidad de género según la teoría de Butler**

La teoría de la performatividad de género de Judith Butler es una perspectiva desarrollada tras una combinación de diferentes enfoques filosóficos. Butler trae a la mesa diferentes teorías sobre las cuales se va fundando la propia. Es así como puede apreciarse que el nacimiento de la teoría de la performatividad de género de Butler se articula con la convergencia del deseo de Spinoza como esencia de las personas, el reconocimiento hegeliano formativo de identidad, la genealogía de Nietzsche adaptada al género, el poder del lenguaje desde las ideas de Foucault y la crítica a la heterosexualidad obligatoria de Wittig y Rich, junto con la performatividad de Austin y la interpelación del lenguaje de Althusser.

Por ello es importante conocer nociones básicas de estos autores de manera que se pueda explicar la teoría de Butler con precisión. A la vez, se expondrán algunas influencias filosóficas que de alguna manera ofrecen ciertos conceptos importantes que indirectamente, algunas más que otras, fueron fuente para la obra de Butler. También es cierto que no son los únicos autores tomados en cuenta por la autora en el desarrollo de su teoría, ya que, como en otras obras de feministas de su época, una parte relevante de su análisis tiene relación con el psicoanálisis, particularmente el psicoanálisis *freudiano* y *lacaniano*, como teorías adoptadas en la búsqueda del objeto del feminismo de los 90s.

#### *El deseo de Spinoza como la voluntad de ser*

Un filósofo que Butler recuerda desde sus primeros acercamientos a la filosofía es Baruch Spinoza (1632-1677), quien en su obra principal *Ética* se opuso al dualismo de mente y cuerpo que previamente había propuesto Descartes. Spinoza sería una base importante dentro de los escritos iniciales de la autora y Butler adoptaría la interpretación hegeliana del deseo y afirmar que este deseo del que habla el filósofo se convierte en una necesidad por el reconocimiento de otros (p. 14).

Para explicar este deseo de reconocimiento, Butler expone que el deseo del que habla Spinoza circula en ambas vías, es decir, se ofrece y se recibe. Para ella, el filósofo neerlandés basó su estudio de la ética en la búsqueda de cada ser humano de persistir en su propio ser y este principio de auto persistencia se refleja en el *conatus*. Butler (2015) traduce este conato en *El deseo de vivir. La Ética de Spinoza bajo presión* como la voluntad de ser, de existir, pero no como un conato individualista donde sólo se entrañe la necesidad de existir, sino como un deseo que no puede ser satisfecho por uno mismo, sino siempre desde la socialización del deseo mediante los actos por los cuales se busca persistir. Cabe recordar que, como fue mencionado líneas arriba, Butler insiste en la necesidad de la interconexión entre las personas, exponiendo que:

(...) aunque puede parecer que el deseo de perseverar es un deseo individual, se vuelve necesario requerir y adquirir una socialidad (*sic*) que es esencial a lo que significa la perseverancia; “perseverar en su propio ser” es por tanto vivir en un mundo que no sólo refleja sino que promueve el valor de la vida de los demás tanto como el de la propia” (Butler, 2015).

Por ello, la existencia de uno mismo traducido en un deseo de existir no solo es un deseo propio en un sentido, sino que es un deseo recíproco. Lo anterior quiere decir que, para Butler, el deseo de existir del que habla Spinoza es una voluntad compartida con otras personas en doble vía: se desea obtener y a la vez se ofrece. Para ella esta voluntad de ser, el *conatus*, existe en una relación interpersonal muy estrecha, en el sentido de que aumenta o disminuye dependiendo del efecto que tiene lo que una persona siente hacia la otra y viceversa, por lo que los sentimientos de una persona respecto de la otra producirán efectos sobre esta última (Butler, 2015).

Por otro lado, el factor social tiene un impacto continuo en las reflexiones de la autora puesto que la forma en que las personas se representan a los demás y la manera como los grupos son representados por o a través de otros, son formas de expresión por las cuales las cualidades de la vida misma se ven acentuadas o depreciadas (Butler, 2015). La interpretación *butleriana* de Spinoza reafirma la relevancia que para la autora tienen las relaciones sociales, para quien este deseo de persistir del que habla el autor del siglo XVI sólo puede ser satisfecho en comunidad puesto que el deseo de vivir de una persona no es independiente del de los demás de manera que tienen en común no sólo el deseo de vivir, sino el deseo de vivir bien.

A pesar de que Spinoza fue una de sus primeras influencias, a lo largo de su trayectoria bibliográfica se encuentra el proyecto ético de la Butler de resaltar la forma en que la interacción social puede tener un impacto en las personas. Incluso, a simple vista pareciera que la teoría de la performatividad de la identidad de género desarrolla de una manera individualista la identidad de las personas, pero, por el contrario, desde sus inicios y durante el desarrollo de la teoría de esta autora se encuentra el peso relevante que otorga al factor social.

Para continuar con la inmersión en la teoría de la performatividad de la identidad de género de Butler es importante conocer el deseo de Spinoza como voluntad de ser de las personas, porque de aquí parte de ese deseo de reconocimiento dual, es decir, como una necesidad y obligación de reconocimiento. Incluso para Butler (2006): “cuando Hegel afirmó que el deseo es siempre un deseo de reconocimiento, estaba en cierta manera extrapolando el principio de Spinoza: sólo podemos mantener nuestro propio ser -nos dice Hegel-, si nos comprometemos a recibir y a ofrecer reconocimiento” (pp. 54-55).

### *El reconocimiento hegeliano formativo de identidad*

Entre los filósofos que dedicaron un amplio estudio al desarrollo de la identidad se encuentra el alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), quien influyó en gran medida los estudios de Butler, ya que más allá de que su primera obra tuviera como idea rectora el pensamiento de Hegel, ella coincide con el filósofo en que el reconocimiento de las personas permite una modulación de la identidad y lenguaje propios de ella (Butler, 2007, p. 280). Para Hegel, la identidad siempre es una identidad imperfecta ya que se vuelve cuestionable conocer una esencia de las cosas porque siempre se estará limitado al entendimiento o reconocimiento de los demás.

Este autor explica que la identidad de las personas siempre tendrá elementos de similitud y de diferencia y no es posible extraer esos elementos si no es a través de un proceso dialéctico en un contexto social que permita llevar a cabo la contradicción, pero delimitada a su otro, no a cualquier otro (Morales, 2017). Esta forma de identificación implicaría siempre la síntesis de la diferencia, lo cual Butler (2002) criticaría después en el sentido de que:

(...) el ideal de transformar todas las identificaciones excluidas en rasgos inclusivos de abrazar toda diferencia en una unidad, indicaría el retorno a una síntesis hegeliana que no tiene ningún exterior y que, al apropiarse de toda diferencia como rasgo ejemplar de sí misma, llega a constituir una figura del imperialismo, una figura que se instala mediante un humanismo romántico, insidioso, que todo lo consume. (p.175)

Por otro lado, Butler advierte que, si el reconocimiento se vuelve una condición para desarrollar una identidad continua y estable, provocaría una dependencia mutua y una necesidad *sine qua non* de del reconocimiento de las demás personas, lo cual lo coloca en una posición de contingente destructor de identidad si no se obtiene dicho reconocimiento. De esta manera, para Butler (2007) el reconocimiento de las personas no debe ser una condición sino un factor de modulación de la identidad influenciada por la presencia, no solo frente al mundo, sino también inmerso en ese mundo. Al buscar reconciliar las ideas de Hegel con Spinoza, la filósofa explica que “la tradición hegeliana enlaza el deseo con el reconocimiento: afirma que el deseo es siempre un deseo de reconocimiento y que cualquiera de nosotros se constituye como ser social

viable únicamente a través de la experiencia del reconocimiento” (Butler, 2006, p.14), por lo que en toda persona encuentra ese deseo de descubrirse en los Otros, lo que hace imposible vivir fuera de un entorno social donde pueda encontrarse a sí misma en el Otro.

Ahora bien, para Butler el reconocimiento hegeliano no sólo tiene una función formadora o contingente destructiva, sino que sugiere una conciencia a partir de la reflexión de uno mismo en el Otro. Es decir, para la autora, interpretando la *Fenomenología del espíritu* de Hegel, el sujeto sólo se hará consciente de sí mismo a través de su propia reflexión en el otro. Por ello:

(...) el precio del autoconocimiento será la pérdida de uno mismo, y el Otro plantea la posibilidad de obtener y socavar el autoconocimiento a la vez. No obstante, lo que resulta claro es que el yo nunca retorna a sí mismo sin el Otro, que su “relacionalidad” se convierte en constitutiva de lo que el otro es. (Butler, 2006, p. 211)

En otras palabras, esto implica invariablemente la pérdida del sí o de una parte del sí, porque esta proyección de uno mismo no regresará siendo la misma. Esta proyección “viajará” hacia la conciencia del otro para retornar a la conciencia propia. Es decir, la performatividad siempre requiere de la interpretación que los otros hagan del *performance* y que no es posible que exista una identidad fuera de las relaciones, pero al mismo tiempo se van “perdiendo fracciones” de identidad que fueron expuestas, y regresan nuevas que son “adheridas” al reconocimiento recibido de los demás, que a la vez serán absorbidas o rechazadas por el sujeto, pero que formarán parte de la evolución performativa de la identidad. Es decir, la identidad de la persona se forma a partir de lo que uno proyecta, lo que el otro recibe y lo que este último regresa al individuo.

Por último, y por ser relevante en el desarrollo de la teoría de la filósofa es importante resaltar que para Butler el proceso de identidad performativa no implica, ni es deseable, la absorción de los rasgos de terceros. Para ella, la idea de tomar todas las identidades excluidas y forzar rasgos inclusivos para apropiarse de toda diferencia tampoco es el ideal de inclusión, ya que sería un intento imperialista de borrar esas identidades subversivas (Butler, 2002).

La filósofa toma especial interés en las identidades repudiadas porque precisamente es ese repudio reiterado lo que le permite al sujeto instalar sus fronteras y su construcción, explicando que:

Las identificaciones constitutivas son precisamente aquellas de las que siempre se reniega, pues, contrariamente a lo que diría Hegel, el sujeto no puede reflexionar sobre la totalidad del proceso de su formación. Sin embargo, ciertas formas de renegación reaparecen como figuras externas y externalizadas de abyección que sufren repetidamente el repudio del sujeto. (Butler, 2002, p. 169)

Ese repudio, declara, no queda en el pasado olvidado, sino que ayuda a construir una nueva identificación a partir del repudio compulsivo, como una identidad abyecta, como sería el caso de una posible identificación homosexual, donde la homosexualidad sólo puede darse mediante una identificación abyecta de la identificación heterosexual de la que el sujeto reniega (Butler, 2002).

De esta forma, es posible que Butler tome la falta de reconocimiento también como un factor formador de identidad al desarrollar identidades subversivas que no reciben el reconocimiento esperado en un intercambio de reconocimiento donde la persona rechaza el reconocimiento ofrecido al estar en una relación mutuamente excluyente (por ejemplo, una persona no se puede identificar como homosexual y heterosexual a la vez). Es así como Butler atrae el reconocimiento de una identidad social al plano del reconocimiento de una de género, donde lo que queda incluido forma parte del grupo conectado por sus similitudes, mientras que lo que queda excluido contiene también la identidad de un grupo: el abyecto, situación que será expuesta en detalle más adelante.

### **La genealogía del género con base en ideas de Nietzsche**

Se recordará que Butler es considerada como una filósofa postestructuralista y, como tal, su pensamiento mantiene raíces apegadas a autores franceses de la década de los 60s como Foucault y su alumno Derrida, quienes también tienen una clara influencia del pensamiento de Friedrich Nietzsche (1844-1900). Sin embargo, para encuadrar la teoría de la performatividad de género, es importante adoptar de la lectura de Nietzsche una de las ideas más importantes para entender la teoría de la performatividad de la identidad de género de Butler: la ausencia de un ser previo al género.

En particular, Butler encuentra en Nietzsche la crítica a los orígenes de las cosas y profundiza en la relación del origen y la causalidad del género como una categoría política. Para Butler, la crítica *nietzscheana* a la rigidez de los conceptos implica profundizar en los motivos por los cuales caen en una jerarquización binaria. Estos motivos son políticos porque la “genealogía indaga sobre los intereses políticos que hay en señalar como origen y causa las categorías de identidad que, de hecho, son los efectos de instituciones, prácticas y razonamientos de origen diverso y difuso” (Butler, 2007, p. 38), siendo estas instituciones a las que se refiere, principalmente, el fallogentrismo y la heterosexualidad obligatoria. Es decir, estas instituciones o normas socio políticas producen el efecto de crear identidades.

Entonces, partiendo de que la genealogía de la identidad de género no es un género previamente dado o definido o preexistente, esta identidad es el efecto provocado por ciertas instituciones que resultan difusas. Es así como, según su exposición en el libro *La genealogía de la moral* (1887) de Nietzsche, no existe un agente detrás del devenir, detrás del hacer o detrás del actuar, por lo que, para Butler (2007), tampoco existe un sujeto preexistente de la identidad de género y el catalizador del género es una institución política. Eso a su entender problematiza el concepto de lo “femenino” y “mujer”, así como sus contrarios “masculino” y “hombre” que se vuelven conceptos vagos

y difusos, puesto que si el conjunto de identidades de género son efectos de origen difuso ¿qué haría pensar que estos conceptos no puedan ser igualmente difusos?

Por ello, para Butler (2007), el género se hace y siempre es un hacer, por lo que no existe una identidad detrás de la expresión de género ni viceversa. El resultado es que esa identidad se va construyendo performativamente por esas mismas expresiones “que, al parecer, son resultado de ésta” (p.85). Es decir, al expresar un género, se presenta como un aparente resultado de la identidad de género, cuando en realidad esa expresión es la identidad del género.

Ahora bien, la teoría de la performatividad del género, tomando las ideas del autor al que se dedica este apartado, requerirían de un “hacedor” de esas acciones performativas. Aún si existiera un “hacedor” del género (*ídem*), este no sería la persona, sino el sexo biológico. Por ello, pudiera inferirse entre líneas que Butler dedica una parte de *Deshacer el género* para contraargumentar el binarismo del sexo biológico y su “asignación”, ya que de esta manera se demostraría que el propio “hacedor” del género es difuso y político, quedando así confirmada la teoría de la performatividad del género, lo cual se abordará más adelante.

### *El poder del lenguaje desde las ideas de Foucault*

Siguiendo con la explicación de su postura postestructuralista, en las obras de Michel Foucault (1926-1984) se encuentra la relación al lenguaje normativo y la conceptualización del poder que tienen relevancia en la teoría objeto de este artículo (Butler, 1997). Dado que el alemán Nietzsche es influencia del movimiento postestructuralista francés, es importante considerar otra parte de su obra en Butler: que todos los conceptos que se toman por sentado como “naturales” son construidos a partir de una actividad creadora del ser humano. Es decir, la naturaleza existe, pero se identifica y se nombra a través del lenguaje y Butler analiza la fuerza o el poder del lenguaje sobre los cuerpos y las identidades.

Por ello, el poder productivo del discurso (inspirado en Foucault) y la genealogía del género (Butler, 2007, pp. 37-38) encontrada particularmente en las categorías del sexo, género y el deseo, es una importante influencia en su trabajo. Ella explica cómo en la estructura de poder del lenguaje dicotómico se crean las identidades y efectos que nombra, al igual que las normas se producen a sí mismas en la producción de sus propios efectos (2006, p. 83). Para Butler, la idea de que el discurso polarizado en torno al sexo exige una representación binaria de las categorías “hombres” y “mujeres” y la exigencia de una coherencia del género que les sea atribuida, elimina o invisibiliza la multiplicidad de una sexualidad o una identidad fuera de la hegemonía heterosexual, normada, reproductiva y médica. De ahí que la autora constantemente invita a la apertura de las categorías, incluyendo las del género, buscando normas menos rígidas, no binarias y evolutivas, adaptándose continuamente.

Además de la crítica a la supuesta naturalidad del sexo, Butler regresa a Foucault en numerosas ocasiones en el desarrollo de la teoría de la performatividad del género. Incluso otra gran inspiración tiene que ver con la biopolítica y

el ejercicio del poder. Butler (2007) recuerda que para Foucault “los sistemas jurídicos de poder producen a los sujetos a los que más tarde representa” (p.47) pero estos sujetos se producen de una manera limitada, contenidas por las imposiciones y restricciones de este poder. Por ello, la autora critica las acciones políticas feministas que buscan cambios o establecer ciertas normas jurídicas, ya que, siguiendo su lógica, implicaría que “las mismas estructuras de poder mediante las cuales se pretende la emancipación crean y limitan la categoría de “las mujeres”, sujeto del feminismo” (p.48).

No obstante, Butler no concuerda precisamente con Foucault en relación con que sea sólo el sistema de poder el que produce a los sujetos con género. Para ella la categoría del sexo no necesariamente se construye alrededor de un sistema de sexualidad normada y reproductiva. De alguna manera, Butler amplía la inconclusa obra de Foucault *Historia del sexo* porque si como establece este último, el poder regulador que opera sobre el género tiene características históricas y sociales, entonces el género se convierte en sí mismo en otra norma y sería otro ejemplo de poder más difuso. En *Deshacer el género*, Butler (2006) explica que “en contra de esta subordinación del género al poder regulador yo diría que el aparato regulador que rige al género está especialmente adaptado al género” (p. 68), y a partir de este momento adopta la postura de que el sexo se convierte en una norma reguladora del género, aseveración que será explicada más adelante.

En sus textos Butler revisa la obra de Foucault y de las filósofas Monique Wittig (1935-2003) y Adrienne Rich (1929-2012) para analizar la importancia de estas reglas normalizadoras, una de las cuales sería la heterosexualidad que se presenta como una norma reguladora del género, como lo postularía la filósofa y activista feminista Wittig, quien, dentro de la teoría feminista, propuso el concepto de la “lesbiana” como una forma de salir del sistema de la heterosexualidad obligatoria (Butler, 2007, p.75).

### *La heterosexualidad normativa y la heterosexualidad obligatoria*

La heterosexualidad normativa a la que se refiere Wittig, la considera Butler como una norma reguladora del género, de la cual no es posible salir, ya que pudiera actuar conforme a ella, o bien, estar en contra de ella, pero siempre actuando en relación con dicha heterosexualidad normalizadora. Según Butler (2007), para Wittig la heterosexualidad es un elemento que define a las personas y retoma a Beauvoir al reafirmar que no se nace mujer, pero incluso no es necesario llegar a serlo. De acuerdo con la propuesta de Wittig, puede no ser necesario ser mujer ya que se puede llegar a ser lesbiana y de esa manera no caer en la dicotomía oprimida hombre/mujer. Además, para esta autora, las personas se identifican a través del lenguaje y no pueden adquirir un significado sin la marca del género en el lenguaje (p.78).

Esto llama la atención a Butler y la lleva a cuestionar la naturaleza del sexo genital como una norma, que para Wittig implica una obligación heterosexual esclavizante, pero para Butler (2007) se configura como una matriz heterosexual (p.224). Esta norma se establece, ya sea desde una posición masculina o desde una posición femenina, a través de leyes prohibitivas que reglamentan y crean géneros culturalmente inteligibles, algunas veces coherentes con el

sexo, algunas otras veces desacordes con la norma del sexo. Butler retomará esta idea de Wittig en relación con la heteronorma reguladora del género, para proponer transformarla desde el interior mediante los actos subversivos performativos, en lugar de evitarla, lo cual se explicará en mayor detalle en líneas posteriores de este artículo.

Ahora bien, para Wittig (citada en Butler, 2007), “la restricción binaria del sexo está supeditada a los objetivos reproductivos de un sistema de heterosexualidad obligatoria” (p. 74) por lo que queda fuera toda relación entre los sexos que no esté ligada a los roles reproductivos que típicamente se asignan en la relación hombre/mujer. Esta obligatoriedad surge desde el momento en que, para la autora, las personas no pueden adquirir “significado dentro del lenguaje sin la marca del género” (p.78). Entonces así es como el lenguaje configura el contrato social heterosexual, el cual Wittig busca evadir al argumentar la diferenciación entre las “mujeres” y las “lesbianas”.

Es decir, la propuesta feminista filosófica de Wittig para salir de la categoría política hombre-mujer es rompiendo ese contrato heterosexual, afirmando que las lesbianas no son mujeres al no ser sujeto de la “heterosexualidad obligatoria”. No obstante, Butler (2007, p. 92) puntualiza que la idea de Wittig podría considerarse como “utópica” en su intento de una concebir una sexualidad libre de construcciones heterosexuales, ya que de una u otra forma, la norma siempre está presente, particularmente si se considera el sexo como una norma.

Prácticamente en la misma línea de Wittig, otra de las autoras que tienen una marcada influencia en la construcción de la teoría de la performatividad de la identidad de género de Butler es la filósofa Adrienne Rich (1929-2012). Para esta autora, en un ambiente discursivo hegemónico de inteligibilidad del género, la forma como los cuerpos pueden ser coherentes y tener sentido es en comparación con un sexo estable expresado en un género estable, es decir, masculino expresa hombre y femenino expresa mujer (Rich, citada en Butler, 2007, p. 292). En la crítica que hace Rich al feminismo de su época, explica que lo anterior sucede como resultado de la práctica obligatoria de la heterosexualidad, donde se aceptaba que las mujeres de forma innata deben estar atraídas a los hombres, lo cual dejaba fuera del espectro feminista a las personas con una orientación no heterosexual (Rich, 1980, citada en Butler, 2007, p.163). Para De Lauretis (1987) sólo en el feminismo contemporáneo surgieron estos nuevos conceptos de sexualidad de mujeres diversas o autónomas con una visión más allá de la penetración del hombre, e identidades no vinculadas al macho, siendo claros ejemplos de las nuevas prácticas teóricas que surgirían en esa década.

Butler (2007) adopta el “contrato heterosexual” de Wittig y la idea de la “heterosexualidad obligatoria” de Rich y las unifica en su modelo de la matriz heterosexual donde busca manifestar la “rejilla de inteligibilidad cultural a través de la cual se naturalizan cuerpos, géneros y deseo” (p. 292), dando pie a una nueva diversidad de identidades a la cual se hará referencia más adelante en este artículo.

Por último, no hay que dejar de lado que otra de las influencias evidentes en su teoría es la obra de Simone de Beauvoir (1908-1986) y su trabajo de 1949 *El segundo sexo* de donde extrae la línea inicial del primer capítulo del libro

*El género en disputa*: “no se nace mujer: llega una a serlo” (2007, p. 45). De esta manera Butler (1982, p. 303) sienta dos interpretaciones clave. La primera es dar por hecho la separación del sexo y el género, convirtiendo el género en un constructo de los actos performativos de la persona. Y la segunda, que no se puede llegar a ser algo que ya se es, por lo que en realidad nunca se llega a ser el género, sino que siempre se está haciendo el género (p.308).

Al hacer el recuento de las influencias filosóficas de la teoría de la performatividad de la identidad de género de Judith Butler sobresale la tendencia postestructuralista de la filósofa. Existen ciertos conceptos indispensables que son tomados de diferentes autores pero que se vuelven importantes en el entendimiento de la teoría, aunque de ninguna manera son los únicos. El deseo de un reconocimiento y la necesidad de ofrecer el reconocimiento tomando de la conjunción de Spinoza y Hegel, la genealogía *nietzscheana* y la inexistencia de un sujeto previo a las acciones, el poder del lenguaje y el poder productivo de Foucault y el contrato heterosexual obligatorio de Wittig, entre otros, son sólo algunos de esos conceptos que serán recurrentes en la explicación de la teoría de la performatividad de género *butleriana*. Otros filósofos como Althusser y Levinás también serán pilares importantes en su teoría, por lo que fueron reservados para el siguiente tema.

### **La teoría de la performatividad de género de Judith Butler**

Una vez expuestos ciertos factores y términos filosóficos que sientan las bases para una mejor comprensión de la teoría de la performatividad de género de Butler es momento de exponer esta teoría que la autora desarrolló principalmente a lo largo de sus obras *Género en disputa* (en su primera edición de 1990 y su revisión de 1999 en su idioma original en inglés), *Cuerpos que importan* (1993) y *Deshacer el género* (en 2004). Como fue expuesto anteriormente, esta teoría se enmarca en los estudios postestructuralistas que ponen en discusión precisamente la estructura del lenguaje y que, como ella explica, surgen como “consecuencia de la obra de Ferdinand de Saussure, del Hegel francés, del existencialismo, de la fenomenología y de varias formas de formalismo lingüístico” (Butler, 2004, p. 277).

Como se mencionó al inicio de este artículo, este tipo de teorías usualmente se engloban bajo el paraguas de la teoría crítica continental. Bajo esta línea de análisis, la identidad nace desde la estructura del lenguaje como un producto del discurso que representa tanto una posibilidad de existir como una limitante en la forma en que se autodefinen las personas. Su postulado consiste en el análisis de la relación entre el significado y el significante, en donde en realidad no existe un significado independiente, sino una serie de significantes que se hacen referencia los unos a los otros, por lo que estas relaciones se crean y revisan continuamente. La creación del significado es un proceso incompleto y continuo donde se generan nuevos significados inmóviles de un mismo objeto de estudio independientemente de la conexión con la realidad perceptible por las personas, por lo que “el conocimiento posestructural da forma a la realidad en vez de reflejarla pasivamente” (Gibson-Graham, 2002).

Dado que el feminismo postestructuralista de los 90s buscaba una redefinición de los términos *mujer* y *género* haciendo una deconstrucción de estos, la intervención de Butler a través de sus obras propuso una respuesta innovadora en la búsqueda del objeto del feminismo que se había estado desarrollado en esos años. De Lauretis (2000), como precursora de la teoría *queer*, ya había expuesto que el sujeto del feminismo no es un sujeto con capacidad de definición definitiva, sino un sujeto en constante proceso de definición, en una construcción teórica para dar cuenta del proceso de la ideología.

Butler (2007), a la vez, no sólo cuestionó los análisis estructurales del feminismo, sino también criticó la identidad política del género desarrollada desde el posestructuralismo, presentada como un formalismo alejado de los problemas del contexto social americano, alejados del discurso de las disidencias sexuales y de género. Por ejemplo, a criterio de Butler, la teoría feminista lésbica (por ejemplo, la teoría del lesbianismo de Wittig) entabla una relación más complicada entre el feminismo y el lesbianismo porque estas prácticas sexuales no normativas también cuestionan al género como una categoría de análisis, por lo que se crea una extrañeza a la luz del transgénero y el parentesco en parejas lésbicas u homosexuales. Para Butler, apuntar a un feminismo desde el lesbianismo, deja fuera las mujeres y hombres transgénero que no identifican su orientación sexual como lésbico.

Buscando conciliar las concepciones teóricas feministas postestructuralistas para poder dar una conclusión respecto al género surge la teoría de la performatividad del género de Judith Butler. Para ella, el género es la interpretación que cada persona hace del sexo asignado y desde esta postura se explica la idea de la performatividad, entendida en un campo lingüístico y teatral en el que una persona tiene capacidad de acción o agencia en sus dimensiones sociales, psíquica, corporal y temporal, que a su vez produce efectos dentro de un marco normativo. A continuación se abordará más ampliamente esta definición desde sus fundamentos.

### *La teoría de los actos del habla de Austin y la interpelación de Althusser*

En primer plano, cabe mencionar que la performatividad no es un concepto originado por Judith Butler, sino que su origen nace de la conjunción de los enunciados performativos de Austin y la interpelación de Althusser. Como pieza clave inicial en la teoría de Butler se encuentra la teoría de los actos del habla de John Langshaw Austin (1911-1960), teoría expuesta en su obra póstuma *Cómo hacer cosas con palabras*, publicada en 1962.

Butler (1997) explica a partir de la teoría de Austin, que a los actos de habla que al decirse hacen o producen lo que dice, se les nombra “ilocucionarios”, mientras que los “perlocucionarios” son aquellos actos de habla que tienen efectos como consecuencia de lo hablado (p.18). Esta diferencia permite distinguir entre enunciados que constituyen lo que nombran, de aquellos que son irrelevantes y de los que ocasionan efectos imprevistos, independientemente de la intención del acto del habla. De esta manera, como Butler explica, Austin considera performativos los actos ilocucionarios donde se ordena a realizar

algo, es aquella expresión que realiza o produce lo que nombra que no son solamente descriptivas. Es decir, no son verdaderas ni falsas, sólo llevan a cabo la acción a que se refieren.

Pero esta acción sólo será eficaz si es llevada a cabo por una persona con autoridad en cierto contexto. Si una persona en la calle enuncia las palabras a una pareja “los declaro marido y mujer” no tendrá mayores efectos que lo anecdótico y sería irrelevante. Por el contrario, si ese mismo enunciado fuera dicho por un juez oficial del Registro Civil, en un acto oficial de celebración del contrato matrimonial, estaría produciendo la unión conyugal. En otra situación donde el mismo juez pronunciara dichas palabras en una cena en su casa con parejas invitadas, a pesar de tener la autoridad correspondiente, al no estar en el contexto correcto, tampoco se produciría el efecto performativo. De esta manera se ejemplifica típicamente la teoría de los actos del habla de Austin, particularmente los performativos, donde en caso de que no se cumplan los requisitos de autoridad o el contexto no sea el adecuado, no se generará ningún efecto.

Sin embargo, esa realidad creada en el acto del habla no es estable, sino que puede variar en virtud de su iterabilidad. Tomada de la explicación de Derrida, Butler (2002) sostiene que, dado que no se puede *repetir* en un mismo tiempo y espacio, la iterabilidad supone un intervalo de tiempo, lo cual implica una serie de actos repetidos, pero a la vez alterados en su misma continuidad (*différance*) que son constitutivos de los objetos hablados, es decir, del significado, aunque sería un significado cambiante, fluido (p.140). En este sentido para que un acto performativo tenga éxito debe ser repetido en una fórmula que se pronuncia, para empezar, en una reunión, o, siguiendo el ejemplo del párrafo anterior, en una ceremonia de casamiento de una pareja donde se debe hacer la cita de un modelo repetitivo que en este caso pudiera ser el enunciado “los declaro marido y mujer”. Es así como, para Derrida, los performativos dependen de esa repetición imperfecta, es decir, de su iterabilidad, ya que como se ha indicado anteriormente, no puede existir una repetición exacta de un mismo acto del habla puesto que un pronunciamiento no puede ser dicho dos veces en un mismo tiempo y espacio.

Butler explica además que, como puntualizó Derrida, este poder performativo del habla no es voluntario, sino derivativo. En su obra *Cuerpos que importan*, Butler (2002, p.317) explica que, si bien para Austin las expresiones performativas en las que el poder vinculante del acto parece derivar de la intención del hablante, Derrida sostiene que ese poder que Austin atribuye a la voluntad del hablante, en realidad es derivado de la fuerza iterable del lenguaje, y esta repetición del lenguaje es lo que le da su fuerza performativa. Serían estos actos del habla ilocucionarios (nombrados así por Austin), cuya fuerza es ajena a la voluntad del sujeto (según Derrida) que tendrán capacidad de producir lo hablado.

Estos conceptos analizados a partir de las obras de Austin y Derrida son llevados al ámbito social y normativo en el postulado de la autora estadounidense en estudio. En ese sentido, la performatividad no es un mero acto de roles o una actuación, sino que se refiere a la iterabilidad de los actos, es decir, la repetición de los actos que establecen una realidad por sí mismos. Dicho en sus propias palabras, “la performatividad no es pues un “acto” singular,

porque siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de normas y, en la medida en que adquiriera la condición de acto en el presente, oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición” (Butler, 2002, p.34).

La introducción por parte de Butler de la performatividad a la identidad de género le costó varias críticas relacionadas con la intencionalidad de las personas para autodeterminar su género, particularmente al abordar el tema alrededor del travestismo. Atendiendo a las críticas hechas a su teoría en la forma de que “el vestido hace a la mujer”, postulado que nunca fue pronunciado por ella, Butler (2002, p.324) se sale del campo de la teatralidad en la medida de que la performatividad a que ella se refiere disimula su historicidad, a diferencia de una expresión actoral donde siempre se actúa detrás de alguna máscara o de un personaje, un vestuario. No obstante que ambos *performances* implican una intencionalidad, en el caso de la performatividad del género, a diferencia del teatral, la voluntad que interpreta Butler no significa un acto intencional o deliberado. Como se había comentado anteriormente una actuación dentro de una obra de teatro carece de la autoridad y contextos necesarios para ser performativos en el ámbito filosófico.

Además, ella explica que, en el marco de la fenomenología, la intencionalidad significa un modo de indicar que los actos a los que se dirige el lenguaje pueden existir o no existir. Lo mismo sucedería con el género. Los actos performativos tienden a dirigirse a constituir un objeto imaginario, que no existe, que en la explicación de Butler sería “lo femenino”. De esta manera Butler aborda directamente la crítica a los roles femeninos y masculinos implícitos en el sexo y atiende las críticas en relación con la intencionalidad de las personas de ser uno u otro género caprichosamente.

Ahora bien, para Butler no basta que los actos del habla performativos realicen cierta acción, sino que además deben tener un poder vinculante, lo que implica, a partir de las ideas del filósofo Louis Althusser (1918-1990) en relación al discurso, que el lenguaje que atrae al sujeto precede y forma al sujeto, es decir, lo interpela (Butler, 1997, p.49). De esta manera, un enunciado performativo produce sus efectos en la identidad de una persona cuando ese enunciado ha interpelado al sujeto, pudiendo ser porque lo adopta y lo vuelve suyo, o bien, porque la rechaza o la cuestiona y la desafía (2002, p.181). Es por ello que Butler (1997) explica que estos actos performativos también interpelan a un sujeto al ser, es decir, “los performativos sociales que se han ritualizado y sedimentado a lo largo del tiempo, son centrales para el proceso mismo de la formación subjetiva” (p.248). Para esta autora se hace uso de un lenguaje performativo que realiza aquello que dicta cuando el sujeto se siente interpelado por ese acto del habla, y sus efectos performativos dependerán de si se trata de un lenguaje ilocucionario o perlocucionario con efectos que salen del control del sujeto.

### *La permanencia ilusoria del género y los actos performativos*

Partiendo de que la noción *butleriana* de performatividad de género que exige la repetición inexacta de los actos performativos que refiera continuamente una cita para producir un sujeto viable, la filósofa encuentra en esa iterabilidad un espacio para la agencia al cambio (Butler, 2007, p. 29). Para Butler, no

existe el género sin una repetición de las normas de género, o por lo menos un intento de repetirlas, lo cual, al ser una repetición inexacta, da cabida a lo diferente. Esto implica que la performatividad de género no sólo es una repetición de actos o expresiones y normas de género, sino también requiere de la exclusión de otras.

Es así como un actuar masculino excluye al femenino al no poder ser los dos a la vez. Ella explica que estas normas de género tienen una función normalizadora que busca una coherencia entre los conceptos estabilizadores del sexo, género y sexualidad, por lo que, ante la aparición de personas que se presentan disconformes con las normas de género culturalmente inteligibles, lo que se niega o rechaza en la formación del sujeto continúa determinando a ese sujeto y “como resultado de ello, el sujeto no es nunca coherente y nunca idéntico a sí mismo” (2002, p. 270).

Pero, además, esta producción de identidades de género es continua e interminable. Dado que el género es performativo y “*no se nace mujer, sino que se llega a serlo*”, Butler (2007) explica que el género es la interpretación que cada persona hace a su sexo y cuestiona si alguna vez si pudiera llegar a serlo, o ¿en qué momento se llega a ser mujer? En este sentido, la persona interpreta su género de manera continua, y esa reiteración periódica se presenta como una identidad de género, como si fuera permanente, inmanejable y anterior al sujeto (p. 284). Esta incoherencia y repetición inexacta de los actos implica que la identidad de género es una identidad mutable y fugaz por medio de los actos performativos, según Butler (2007) menciona en *El género en disputa*:

El género no debe considerarse una identidad estable o un sitio donde se funde la capacidad de acción y de donde surjan distintos actos, sino más bien como una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una reiteración estilizada de actos. El efecto del género se crea por medio de la estilización del cuerpo y, por consiguiente, debe entenderse como la manera mundana en que los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales crean la ilusión de un yo con género constante. (p. 273)

Para Butler (2007), la identidad de género puede replantearse como una trayectoria personal de significados ya asumidos en donde el sujeto practica una imitación de otras imitaciones que, de forma conjunta, crean la ilusión de un yo primario e interno con género. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, Butler toma de Nietzsche la noción de que no existe un sujeto preexistente de la identidad de género, ni un elemento hacedor del género, sino que el sujeto se forma en virtud de los actos performativos. Es a través de este proceso de repetición, imitación y exclusión de normas, no sólo de género sino de todo tipo de normas sociales, que además se practica de forma involuntaria, que el sujeto tiene cierta noción ilusoria de su identidad de género. Es decir, el sujeto mismo es quien le da validez al género mediante sus actos continuos y ritualizados, generando una permanencia ilusoria del género.

En este momento cabe considerar lo que Butler reflexiona con relación a las ideas del deseo del reconocimiento de Spinoza y Hegel que se ha mantenido constante en su obra. Ella afirma que todas las personas están interrelacionadas y sólo es posible identificarnos al recibir y ofrecer reconocimiento, por lo que se anula la posibilidad de existir cuando no se es reconocible por los demás. Complementando con la teoría *foucaultiana*, las normas del género tendrían como función producir la noción de lo humano existente, de crear identidades normativas. Esto implicaría que existen ciertas vidas que son merecedoras del reconocimiento y otras no (Butler, 2006). Por ello, las normas de género adoptadas o excluidas forman parte de los sistemas de poder que producen a los sujetos de acuerdo con la teoría *foucaultiana* y se sitúan dentro de lo que Butler llama la “matriz heterosexual” (p.55).

Su propuesta de matriz heterosexual busca explicar la inteligibilidad de los cuerpos, géneros y deseos, partiendo del contrato heterosexual de Wittig y la noción de la heterosexualidad obligatoria de Rich en la cual se da por sentado que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido “debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad” (Butler, 2007, p. 292).

Butler critica la heterosexualidad en este sentido, al colocarse como un régimen de poder que incluye dentro de su marco normativo las categorías originales, hombre y mujer, de una manera excluyente una de otra. Esta matriz explica la opresión de las mujeres, homofobia y discriminación de personas con orientaciones distintas a la heterosexual y personas de otras minorías sexogenéricas al buscar la producción y el establecimiento de identidades basadas únicamente en el sexo binario. Es decir, provoca la exclusión de aquellos cuerpos e identidades que salen de la norma, como serían las identidades transgénéricas o intersexuales, que se colocan en lo abyecto.

### *Cuerpos abyectos que importan*

A estas alturas, la teoría de la performatividad de la identidad de género propuesta por la autora indica que la identidad de género no es una identidad estable. Es una teoría que explica la forma como las normas de género, como estructuras de poder, buscan imponer una condición o una supuesta coherencia. Sin embargo, dado que la iterabilidad del performativo está abierta al cambio y a la alteridad, aun y cuando la norma busca una estabilidad o coherencia, fracasará en el intento, ya que siempre la identidad es inestable e incluso las normas de género se vuelven incumplibles.

Butler (2007) adopta esta conclusión desde el análisis que hace de la teoría de Wittig: “Wittig define como la norma y lo usual del contrato heterosexual, es un ideal imposible, un “fetiche” (p. 242), pero añade que esta norma heterosexual no es la única que influye, puesto que deja fuera otras formas de expresión de género y sexualidad que derivan de la cultura de la comunidad de la diversidad sexual divergente, como son las *drag queens*, travestis, mujeres

*butch*, hombre *femmes*, los *queer* y *fag*, y cualquier otra que alteran las categorías sexuales y las categorías originalmente despectivas de la identidad distinta a la heterosexual (p. 243).

Estas normas heterosexuales y de género son normas que nadie puede reproducir o acatar tajantemente puesto que nunca se llega a ser un hombre o mujer estereotípicamente perfectos. Entonces, Butler (2007) atina al poner en duda el binarismo del género, incluso el binarismo heterosexual-homosexual de donde parte Wittig, y podría ser el acta de nacimiento de la identidad de género no binaria, ya que afirma:

Así que *ser* una mujer es, para Wittig -y también para Beauvoir-, *llegar a ser* una mujer pero, puesto que este procedimiento en ningún sentido es fijo, cabe la probabilidad de que se convierta en un ser a quien ni hombre ni mujer definen realmente. No es la figura del andrógino ni de algún “tercer género” hipotético, ni tampoco de una trascendencia de lo binario. Se trata más bien de una subversión interna en la que lo binario se reconoce y se multiplica hasta el punto de que ya no tiene sentido. (p. 251)

Sin embargo, el hecho de que no se pueda en todo sentido cumplir con estas normas de género tiene sus consecuencias. Al recordar que el reconocimiento hegeliano es un factor relevante en la construcción social de la identidad de género, la consecuencia más notable de no efectuar la norma genérica sería la ininteligibilidad. Para Butler (2002), el incumplimiento de estas normas de género binarias de acuerdo con el convencionalismo social puede implicar ser excluido del reconocimiento social y quedar fuera de la matriz heterosexual. En este sentido la persona “se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es “interior” al sujeto como su propio repudio fundacional” (p. 20), por lo que los individuos que quedan fuera de la matriz del reconocimiento serán la semilla de las identidades abyectas. En este punto vale la pena reflexionar hasta dónde la identidad se forma en respuesta de este rechazo o actos de discriminación y no reconocimiento, o bien, cuándo se genera a partir de la aceptación de una identidad propia.

La abyección es un término traído de la teoría de la filósofa búlgara Julia Kristeva (1941-) quien describe lo abyecto como es aquello que es excluido porque provoca miedo, repudio o disgusto. Butler explica que, según Kristeva, lo abyecto es aquello que ha sido expulsado del cuerpo, convertido en Otro del sujeto que lo expulsó, determinando así los límites del “yo”, lo que “soy” de lo que “no soy” (Butler, 2007, p. 261). Sin embargo, lo abyecto no queda necesariamente fuera de norma, sino que se coloca en la periferia de esta. Esas normas que excluyeron al sujeto son, de todas formas, interpeladas por la persona. Esas interpelaciones, a las que se refería Althusser, contribuyen a la construcción de una nueva identidad; son constitutivas de lo que Butler (2002) consideraría una identidad abyecta, dado que:

la construcción del género opera apelando a medios excluyentes, de modo tal que lo humano se produce no sólo por encima y contra lo inhumano, sino también a través de una serie de forclusiones, de supresiones radicales a las que se les niega, estrictamente hablando, la posibilidad de articulación cultural. (p. 26)

Es así como los cuerpos abyectos son aquellos que son vistos como erróneos o que no encuentran en la sociedad un convencionalismo cultural suficiente para considerarlos inteligibles. Esto no quiere decir que se encuentran fuera del círculo social o que no existan en el mundo normativo del género, sino que se configuran partiendo de este marco normativo sin adoptar las normas en mayor medida, ya que como fue expuesto anteriormente, es imposible adoptarlas plenamente. Entonces, al cuestionar la supuesta normalidad de la sexualidad y cuerpos que no se acoplan claramente en un género, como sería un cuerpo transexual o intersexual, encontraría su definición en virtud de esta abyección o separación de lo hegemónico. Butler (2007) explica, siguiendo la teoría *freudiana*, que:

la cuestión no es apelar a las excepciones, a lo extraño, sólo para relativizar las afirmaciones hechas en nombre de la vida sexual normal. No obstante, como afirma Freud en *Tres ensayos sobre teoría sexual*, es la excepción, lo raro, lo que nos revela cómo está formado el mundo mundano, que se da por sentado, de los significados sexuales. (p. 222)

Y por ello lo abyecto, lo que a simple vista parece fuera de lo normal, en realidad es un comprobante de que las categorías sexuales son construidas socialmente y, como tal, siempre tienen la posibilidad de ser revisadas y reinterpretadas de otra forma.

### *El sexo es género*

El último postulado dentro de la teoría de la performatividad del género, que pudiera considerarse uno de los más radicales en las obras de Butler, es precisamente el análisis reflexivo en torno al sexo. Para ello, es necesario recordar que una implicación de la teoría de la performatividad, conforme los presupuestos de Nietzsche es que en la formación de la identidad de los sujetos no existe una parte que sea natural y prediscursiva.

Esto quiere decir que el sexo no escapa de la interpretación discursiva que culturalmente se le ataña. Butler de ninguna manera rechaza la existencia de un sexo biológico, pero pone el dedo en el renglón al afirmar que el sexo tiene características interpretativas que lo hacen equipararse al género porque tiene el mismo defecto que aquel de presentarse como fijo y ajeno a interpretaciones. Para Butler (2007), no hay forma de visualizar el sexo sin interpretaciones

culturales inherentes a la persona, y si se objeta “el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal” (p.55).

De esta manera, Butler (2007) introduce la performatividad al sexo desde dos vertientes. La primera, como ya se comentó, de manera que difumina el origen del género, ya que, si el sexo y sus proyecciones ante la sociedad son construidos, implicaría que no podría colocarse como algo previo al género. La segunda es el sexo como una norma. Desde la teoría *foucaultiana* de la sexualidad, Butler expone que estar sexuado implica estar expuestos a un conjunto de reglas sociales que son formativas tanto del propio sexo como del género, los placeres y los deseos. Ella explica que bajo las estrategias de exclusión y jerarquía que dividen y posicionan al sexo (particularmente el femenino) en una situación subyugada continúan planteando la distinción del sexo y género para recurrir al primero como lo prediscursivo y natural de manera que sirva el binarismo sexual para entablar una relación binaria jerárquica. Bajo este análisis político *butleriano*, el sexo funciona como una herramienta para colocar a las mujeres en una posición subordinada, ya que, si existe algo como una mujer biológica, más tarde se convertirá en una mujer socialmente subordinada.

Por ello, Butler (2006) hace hincapié en que el sexo, al igual que el género, son interpretaciones culturales de la configuración del cuerpo y que, como ella considera que ha sido demostrado por el movimiento intersex, la anatomía y el sexo no existen sin un marco cultural. Si bien no niega la existencia del sexo biológico, los significados que se han generado en torno al sexo son igualmente performativos con el fin de anular la afirmación de que “la biología es destino” (Butler, 2007, p. 54). Para ella, la existencia de un cuerpo con género performativo ayuda a escapar de ese marco cultural, el cual también es variable y en constante evolución, puesto que de esta manera ya no tendrá una posición diferente de la lograda con los actos que conforman su realidad, lo que también revela que “si dicha realidad se inventa como una esencia interior, esa misma interioridad es un efecto y una función de un discurso decididamente público y social, la regulación pública de la fantasía mediante la política de superficie del cuerpo” (p. 266).

De esta manera la autora hace uso de la teoría de la performatividad para atender un contexto de propuestas que buscaban describir el objeto del feminismo. Es así como Butler explica la construcción social del sexo y del género en un proceso donde involucra el contexto sociopolítico, psicológico y físico, en un mundo donde las diferentes experiencias y trayectorias de vida pueden dar a lugar una forma distinta de vivir el género.

Así, la teoría de la performatividad de la identidad de género es una teoría que explica que toda identidad (que es a su vez una identidad de género, puesto que siempre es asumida con un género) es el resultado de una iterabilidad de actuaciones. Por ello, la identidad de género es una identidad mutable y fugaz, que se produce por medio de los actos performativos desarrollados dentro de una matriz heterosexual donde se busca la implementación de las normas de género y los roles hegemónicos. Dado que estas normas siempre son etéreas, ya que no hay manera de cumplirlas cabalmente porque no existe

una forma correcta de ser hombre o mujer, su incumplimiento puede provocar un falso reconocimiento o una negación. Esta carencia de reconocimiento provocará que las personas construyan su identidad a partir de la exclusión y la abyección, lo que tendrá sus propios efectos en la construcción de la identidad de las personas.

## Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha realizado un breve recorrido por la vida y obra de la filósofa Judith Butler, tanto en su vida personal como en sus influencias filosóficas. Más allá de su relevancia y éxito académico, cabe destacar sus esfuerzos en la búsqueda de erradicación de la violencia, particularmente la violencia de género en sus diferentes formas.

Asimismo, el abordaje a la teoría de la performatividad de género de Butler a través de los diferentes autores que son piezas clave en su perspectiva conceptual permite comprender la teoría desde otra perspectiva. No se trata sólo de replicar las palabras de Butler, sino de entender sus influencias y cuáles fueron los ingredientes principales de la teoría. Si bien Butler no fue la creadora de todos los conceptos incluidos en su propuesta teórica, como la performatividad, el reconocimiento, lo abyecto, entre otros; la integración que realizó de los mismos dio pie a una conceptualización que serviría como puerta de entrada a una nueva forma de ver la identidad de género, conjugando tres factores dentro de la vida de las personas como son el sexo biológico, la identidad de género y la actuación del género.

Si bien es cierto que la filósofa no desarrolla más su teoría de la performatividad de la identidad de género de manera específica, tampoco se ha alejado por completo de la misma. Incluso, sus postulados en combate a la violencia están cimentados en los conceptos del duelo, género e identidades performativas, ya que, a partir de la violencia de todo tipo, impactan en las vidas de las personas y los grupos afectados de tal manera que se adaptan y cambian, convirtiéndose en un frente violento o haciendo un ejercicio de resistencia no violenta. Esto quiere decir que más que alejarse de la teoría que la hizo célebre, le ha dado una aplicación práctica y ejemplar en un asunto latente de relevancia universal como lo es la violencia en todas sus manifestaciones.

No obstante, como toda teoría, merece de sus críticas, pero desde una postura donde el falso reconocimiento o la falta del mismo puede posicionarse como un destructor de la identidad; la teoría de la performatividad de la identidad de género permite abrir las categorías del género a diferentes interpretaciones, que brotan de las propias personas y donde el reconocimiento o la falta del mismo no tiene la fuerza de destruir una identidad o crear una fragmentada, invitando a la aceptación de un mundo más amplio, y en consecuencia, menos violento (Butler, 2007). Por ello es importante comprender bien la teoría de la performatividad de la identidad de género de Butler ya que invita a la apertura de categorías y roles de género, proporcionando una flexibilidad a las normas de género y da oportunidad a las personas a expresar su género en una forma más libre: pero más importante: invita a tomar conciencia de las perturbaciones en la construcción de su identidad.

## Referencias

- Butler, J. (1982). Variations on sex and gender: Beauvoir, Wittig y Foucault. En S. Benhabib, & D. Cornell. *Feminism as a critique*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (Vol. 2002). Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2015). The Desire to Live. Spinoza's 'Ethics' under Pressure. *Senses of the Subject*, 63-89.
- De Lauretis, T. (2000). La tecnología del género. En *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, 33-70. Horas y horas. Recuperado de: <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/De-Lauretis-Teresa-Diferencias-Etapas-De-Un-Camino-A-Traves-Del-Feminismo.pdf>
- Fonseca, C., & Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24 (69), 43-60.
- Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones Posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología* (38), 261-286.
- Nussbaum, M. (1999). The Professor of Parody. The hip defeatism of Judith Butler. *The New Republic* (22), 37-45.
- Rich, A. (1980). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. Navarro, & C. Stimpson, *Sexualidad, género y roles sexuales* (Vol. 4). Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

# Reflexividad: una aproximación sociológica de las feministas radicales trans-excluyentes (TERFs)

Reflexivity: a sociological approach of trans-exclusionary radical feminists (TERFs)

Erika Johanna Lara Varga. *erika.larav@hotmail.com*  
Universidad de la República. Uruguay  
Recibido: 25/04/2022  
Aprobado: 15/05/2023

## Resumen

Las sociedades industriales constituyen la impronta del triunfo de la racionalidad, no obstante, sus efectos derivaron en la erosión de estructuras tradicionales, conllevando a las sociedades modernas que incluyen la superación del sistema binario hombre-mujer. Sin embargo, persisten espacios en los feminismos, como las feministas radicales trans-excluyentes (TERF's), que continúan reproduciendo argumentos biologicistas que perpetúan la distinción hombre-mujer basada en los cuerpos sexuados para excluir a la población trans. Este artículo propone la reflexividad como potencia crítica para replantear dichos conceptos limitantes que enmarcan categorías que no reflejan la realidad social. Los feminismos tienen la capacidad para romper y cambiar estos formatos, al cuestionar planteamientos impuestos por el patriarcado a través de la reflexividad, es decir, al dar cuenta del conocimiento que poseen de la vida social y participar para poder transformar aquello que se reproduce de manera cotidiana y que ha sido construido por la cultura cisheteropatriarcal. A pesar de las nuevas interacciones reflexivas que incluyen a la población LGBTIQ+, las TERF's han sido un obstáculo para un mayor despliegue de reflexividad en el movimiento feminista al adherir a posiciones y formatos que no resultan coherentes con los relatos construidos desde los feminismos y que reproducen la cultura cisheteropatriarcal.

**Palabras clave:** reflexividad, feminismo radical trans-excluyente, trans, sistema binario hombre-mujer.

## Abstract

Industrial societies are the imprint of the triumph of rationality, however, its effects resulted in the erosion of traditional structures, leading to modern societies that include the overcoming of the male-female binary system. However, there persist *there still* spaces in feminisms, such as trans-exclusionary radical feminists (TERFs), which *that* continue to reproduce biologicist arguments that perpetuate the male-female distinction based on sexed bodies to exclude the trans population. This article proposes reflexivity as a critical power to rethink such limiting concepts that frame categories that do not reflect social reality. Feminisms can break and change these formats by questioning approaches imposed by patriarchy through reflexivity, that is, by accounting for the knowledge they possess of social life and participating to transform that which is reproduced daily, and which has been constructed by the cis-hetero patriarchal culture. Despite the new reflexive interactions that include the LGBTIQ+ population, TERFs have been an obstacle to greater deployment of reflexivity in the feminist movement by adhering to positions and formats that are not consistent with the narratives constructed from feminisms and that reproduce the cis-hetero patriarchal culture.

**Key words:** reflexivity, trans-exclusionary radical feminists, trans, male-female binary system

*Cinco años después de la cirugía, Agnes reveló a sus médicos que no había nacido con un trastorno genético: desde los 12 años de edad había hurtado píldoras de estrógeno a su madre. El informe médico proporcionado a Garfinkel y citado en el apéndice de su libro explica: “Ella no sabía cuáles serían los efectos, solo que se trataba de una sustancia femenina”.*

Doris Geva

## Introducción

Las sociedades industriales básicas se relacionan con el triunfo de la racionalidad, la cual se expresaba mediante el desarrollo tecnológico y científico (Beck, 1996a). Sin embargo, la racionalidad es incapaz de controlar las consecuencias que comporta el hecho de querer racionalizar toda la realidad, es decir, las consecuencias que ella misma, a través de sus triunfos (o logros modernos) y no de sus crisis, creó (Bauman, 1996; Beck, 1996a). De manera que, al ser la racionalidad limitada, incluso aunque se optimice la conducta de los individuos, no hay seguridad de que los resultados sean beneficiosos (Elster, 1997, 1998). En este sentido, la racionalidad, entendida por Beck (1996b) como la forma de reflexión (tecnificada) que puede variar (si la realiza un experto, el individuo, la opinión pública, entre otros), con su poder de imposición y autoridad, erosiona sus propios fundamentos (Beck, 1996a).

Para Luhmann, dicha reflexión correspondía a la autorreferencia, mientras Marx hacía referencia a la autorrealización (Beck, 1996b). Asimismo, lo que era un triunfo en las sociedades, genera efectos que conllevan a erosionar las estructuras tradicionales que eran propias de las sociedades industriales (por ejemplo, el matrimonio) (Beck, 1996a). Desde este lugar surgen las llamadas sociedades modernas, consideradas también como sociedades de riesgo, donde se instala la incertidumbre, debido a la incapacidad de la ciencia para resolver los fenómenos creados por la racionalidad (Beck, 1996a; Luhmann, 1991).

Dentro de estas sociedades modernas surge el movimiento feminista con mucha más fuerza, dado que la racionalidad existente no daba cuenta ni resolvía todas las problemáticas a las que se enfrentaban las mujeres y que las posicionaban en un lugar de subordinación frente a los hombres, y que muchas veces incluía la responsabilidad prácticamente única de las llamadas tareas del hogar; el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de riesgo implica la superación del modelo bipolar hombre-mujer (Beck, 1996a).

No obstante, la superación de este sistema binario de género parece no haber permeado algunos espacios, inclusive dentro de los feminismos, lo cual puede evidenciarse con la presencia de feministas radicales trans-excluyentes (TERFs, por sus siglas en inglés), quienes hacen uso de argumentos biologicistas para perpetuar una distinción entre hombres y mujeres basada en la genitalidad y lo que denominan el “sexo de nacimiento”, lo cual conlleva a excluir a las personas trans no solo de las categorías de género hombre y mujer con las que se sientan identificados (al no considerarlos hombres y mujeres “reales”), sino también del movimiento feminista como lugar para reclamar sus derechos (Carrera-Fernández & DePalma, 2020; Hines, 2017; Pearce, Erikainen & Vincent, 2020; Raymond, 1994; Schweizer, 2017).

Según Carrera-Fernández y De Palma (2020) las TERFs mantienen sus posturas sobre seis planteamientos fundamentales: 1) la transexualidad reproduce los roles de género y contribuye con la dominación de la mujer, con lo cual tanto el género como la transexualidad deben ser abolidos; 2) el apoyo a la transexualidad es parte de una conspiración estatal contra las mujeres, el feminismo y el lesbianismo; 3) las mujeres trans son hombres intentando robar forzosamente las identidades tanto femeninas como lesbianas; 4) los varones trans son mujeres que han traicionado a sus compañeras mujeres, al feminismo y al lesbianismo; 5) las feministas trans-inclusivas no son verdaderas feministas; y 6) existen modelos válidos de femineidad y lesbianismo que deben ser impuestos, los cuales varían entre el rechazo y la reproducción de la femineidad tradicional. De esta manera, se hace evidente cómo las categorías y métodos que se encuentran en las ciencias sociales, incluidas las teorías y conceptos planteados en los inicios del feminismo, y que perduran a través de las TERFs, prescinden de la complejidad de los hechos que están interpretando y describiendo (Beck, 1996a).

El continuado proceso de modernización ha generado una grieta entre la realidad y el concepto, la cual es difícil de designar y revelar debido a que el tiempo se ha detenido en conceptos que eran centrales en el momento inicial del proceso de modernización, pero que ahora se han transformado (Beck, 1996b). En dicha situación se ven reflejadas las TERFs, quienes continúan utilizando conceptos que fueron fundacionales del feminismo, como la mujer asociada

a su cuerpo sexuado con vagina y el hombre a su cuerpo sexuado con pene, pero que hoy amplían la grieta con la realidad social y los planteamientos del feminismo de tercera ola, del que las personas trans también hacen parte y pueden exigir el respeto de sus derechos desde ese lugar al ser mujeres y varones trans gracias a su identidad de género más que al “sexo de nacimiento” que refiere Raymond (1994), una de las referentes de las TERFs.

A pesar de la continuación de posturas discriminatorias, y asociadas a lo que podría encontrarse en sociedades industriales, como las abogadas por las TERFs, el movimiento feminista más amplio, al ser parte de las sociedades modernas, entiende las limitaciones de posiciones binarias con respecto al género y es inclusivo de las personas trans y de la población LGBTIQ+ en general dentro de las luchas feministas, donde pueden desarrollar un espacio conjunto en pro de la garantía de sus derechos, sin que esto signifique una negación de los principios feministas favorecedores de los derechos de las mujeres (Carrera-Fernández & DePalma, 2020; Hines, 2017; Pearce et al., 2020; Schweizer, 2017). De esta manera, es evidente como las sociedades modernas se confrontan con los fundamentos y limitaciones de su propio modelo, al tiempo que no modifican sus estructuras (Beck, 1996a).

En este sentido, la sociedad de riesgo surge en el autodespliegue de los procesos de modernización causados por el dominio de los supuestos de la sociedad industrial (Beck, 1996a). Estos procesos de modernización generan peligros que denuncian, cuestionan y transforman aquellos fundamentos de la sociedad industrial (Beck, 1996a). Así, la sociedad de riesgo refiere a una fase de desarrollo de la sociedad moderna en donde, mediante la dinámica de cambio, la producción de riesgos individuales, políticos o ecológicos escapa de las instituciones de control y protección de la sociedad industrial (Beck, 1996a).

Adicionalmente, en la sociedad de modernidad avanzada se rompe con la diferenciación funcional de los diferentes sistemas, como diría Luhmann (1996a), o campos, en términos de Bourdieu (2007) (Beck, 1996b). De esta forma, si en la sociedad industrial cada sistema tenía su propia lógica, en la sociedad moderna, las esferas se entremezclan sin perder autonomía, de manera que una crisis en una afecta a las otras (Beck, 1996b). En este sentido, los planteamientos académicos, por ejemplo, pueden tener un impacto en el movimiento social, así como en el plano político.

Es así como las TERFs, cuyos referentes son grandes académicas de distintas universidades del mundo<sup>1</sup> que hicieron aportes significativos al feminismo de segunda ola, y que en términos de Giddens (1996) corresponderían a un

---

<sup>1</sup> El movimiento Feminista Radical Trans Excluyente nace en las décadas de 1960-70, aunque ganó difusión con la amplificación de las redes sociales. Ante lo que se consideró una retórica “violenta”, el término se usó para distinguir a las feministas que aceptaban las personas trans en el seno feminista de las que no lo hacían (MacKinnon, 2018, citado en Carrera-Fernández & De Palma, 2020). Entre las autoras que han desarrollado esta perspectiva se encuentran Sheila Jeffreys, ex profesora de ciencias políticas de la Universidad de Melbourne (School of Feminism, s/f) y Janice Raymond, en cuya obra *The Transsexual Empire: The Making of the She-Male* (1979), denunciaba un sesgo transexual sometido a patrones patriarcales y colonizador del feminismo (Carrera-Fernández & De Palma, 2020). El feminismo radical ha sido objeto de enconadas críticas y controversias, que se mencionan posteriormente en el trabajo; por ejemplo, a inicios del 2022, circuló en las redes sociales una “lista” en proceso de elaboración con los nombres de un grupo de mujeres latinoamericanas acusadas de “terf” y “anti-género”. “El listado fue denominado La lista de Himmler parafraseando el título de la película *La lista de Schindler* que contenía los nombres de un grupo de judíos que pudieron ser salvados de la eliminación nazi; pero, en este caso, es exactamente lo contrario ya que esta lista, integra a un conjunto de mujeres feministas para ser perseguidas y castigadas, como lo hizo Himmler –brazo derecho de Hitler, con judíos, comunistas y

sistema experto de este feminismo, han tenido repercusiones en otras áreas, así sus producciones se concentran en el ámbito institucional académico (Carrera-Fernández & DePalma, 2020; Hince, 2017; Schweizer, 2017).

De esta forma, sus posiciones excluyentes de las personas trans han permeado el movimiento feminista y la producción y respaldo por parte de feministas a políticas públicas en favor de la población trans. Tal es el caso de Lidia Falcón, líder del Partido Feminista de España, quien manifestó su oposición a legislaciones en favor de los derechos trans, valiéndose de un discurso transfóbico, lo cual resultó en la exclusión del partido de la coalición partidaria Izquierda Unida (Carrera-Fernández & De Palma, 2020; Lema, 2020). Asimismo, muchos de estos discursos divulgados por las TERFs resultan alineándose con la derecha radical, debido a sus alegatos de “ideología de género” y de “lobby gay” (Carrera-Fernández & DePalma, 2020; Pearce et al., 2020).

Por otro lado, en las sociedades modernas, el individuo, contemplado como agente reflexivo para Giddens (1995a), se convierte en portador de derechos (y deberes) y ya no se puede ocultar en la comunidad, o en las clases, o en los grupos sociales en los que antes podía respaldarse, situación que es derivada de la libertad (Beck, 1996b). De esta manera, en dichas sociedades se evidencian procesos de individuación en las formas sociales (de clase, de diversidad sexual, entre otras) y la liberación de todas esas formas sociales generan, en efecto, más libertad, pero también individualizan las acciones, lo cual produce incertidumbre (Beck, 1996b).

## **La ambivalencia y la incómoda ambigüedad del extranjero**

Con lo expuesto anteriormente, se puede evidenciar cómo la industria moderna envejece y su fe en la racionalidad junto con su magia técnica sufren un proceso de desencanto que potencia el surgimiento de una *segunda* modernidad en donde rigen sus ambivalencias y dilemas, y hace que sus contornos sean difusos (Beck, 1996b). La racionalidad teleológica deja de ser tenida en cuenta para concentrarse en sus consecuencias no deseadas, las cuales no fueron visibilizadas durante mucho tiempo y ahora que se acumulan favorecen la ruptura estructural que da paso a la segunda modernidad (Beck, 1996b).

Las temáticas de riesgo, que hacen parte de la sociedad moderna, son la forma en que la racionalidad teleológica conduce la lógica de control y orden al absurdo, ya que esta racionalidad no puede dar respuesta a esos riesgos usando dicha lógica (Beck, 1996a). Estas temáticas compelen al reconocimiento de la ambivalencia, que se anida en los riesgos, dado que no tiene soluciones terminantes (Bauman, 1996). En línea con lo planteado por Beck (1996a), Bauman (1996) plantea que, en la era moderna, el propio fracaso de esta es lo que se constituye como ambivalencia, debido a que, al aumentar los triunfos o logros modernos, esta también aumenta.

La ambivalencia es un concepto abordado por Bauman (1996), que corresponde a la posibilidad de referir un suceso u objeto en más de una categoría o la imposibilidad de enmarcarlo en alguna de las categorías estipuladas. La

---

homosexuales, por el crimen de negarse a someter a la nueva doctrina queer (DQ)” (Bambú y Rebelión feminista, 2019). Nota del editor.

ambivalencia se experimenta como un desorden, debido a la inquietud y a la indecisión que genera y se asocia con un malestar que se siente cuando el individuo es incapaz de interpretar de forma correcta la situación y elegir entre acciones que son alternativas (Bauman, 1996). En este sentido, la ambivalencia cuestiona la racionalidad, debido a que la racionalidad implica clasificaciones y la ambivalencia refleja justamente la crisis de dichas clasificaciones y, por tanto, de la racionalidad misma (Bauman, 1996).

Asimismo, la ambivalencia resulta de una de las principales funciones del lenguaje: la de nombrar y clasificar (Bauman, 1996). Clasificar implica separar y supone que el mundo consiste en entidades distintivas que son consistentes y cada una de estas entidades posee un grupo de entidades adyacentes o similares a las cuales pertenece y con las que se opone a otras (Bauman, 1996). Es así como clasificar implica relacionar patrones diferenciales de acciones con otras entidades, lo cual dota al mundo de una estructura (Bauman, 1996). Mediante la función de nombrar/clasificar, el lenguaje busca mantener el orden y negar la contingencia y también la arbitrariedad inesperada, dado que un mundo ordenado permite a los individuos “saber cómo conducirse” en él y vivir en un lugar donde ciertas situaciones y la efectividad de determinadas acciones permanece constante (Bauman, 1996). A su vez, gracias al aprendizaje/memorización, el individuo puede dar continuidad a dicho orden del mundo y, por ello, la ambivalencia se experimenta como amenaza e indecisión, ya que ésta distorsiona tanto el cálculo de los eventos como la importancia de aquellos patrones de acción que habían sido memorizados (Bauman, 1996).

De esta forma, Bauman (1996) hace uso del concepto de clasificación para estudiar la ambivalencia, así como Bourdieu (2007) lo haría para desarrollar su concepto de *habitus* (donde las clasificaciones cambian en cada *habitus*, pero siempre existen) y Luhmann (1996a) lo utilizaría para su planteamiento de código binario (para denotar los componentes que hacen parte del sistema y los que no). Para Bauman (1996), la dicotomía empieza a generar zonas grises o ambivalencias en las sociedades modernas avanzadas y dichas ambivalencias corroen cada vez más el sistema de clasificaciones de las sociedades, hasta el punto en que dichos sistemas empiezan a perder utilidad al aparecer formas que no corresponden a como estaban constituidas las categorías dicotómicas.

En el caso del sistema sexo-género-deseo, las categorías dicotómicas de “mujer” y “varón”, asociadas a unos cuerpos sexuados específicos, ya no responden a la amplitud del género que tuvo mayor despliegue y comprensión después de la tercera ola del feminismo (Butler, 2016). Dichas categorías, que anteriormente se usaron para representar de forma binaria la relación entre los sexos y que resulta parte de la argumentación fundamental de las TERFs, hoy se diluyen y dan pie a la ambivalencia que potencia la comprensión del género desde un orden no binario ni biologicista dentro del movimiento feminista, la academia y la sociedad en general.

Por otro lado, una situación se torna ambivalente en la medida que las herramientas lingüísticas de estructuración se tornan inadecuadas, bien sea porque la situación no se puede enmarcar en ninguna de las clases diferenciadas o porque puede estar al mismo tiempo en dos (Bauman, 1996). Cuando ello

sucede, se genera un sentimiento de indeterminabilidad, indecisión y pérdida de control al considerar que las consecuencias de las acciones son impredecibles y que la arbitrariedad, que antes estaba suprimida, regresa (Bauman, 1996).

En este sentido, se cambia la “o” por la “y” y, en el marco de lo que sucede con las personas trans, para algunos es difícil catalogarlas en la casilla “mujer” o “varón” teniendo en cuenta los roles “clásicos” atribuidos a estas categorías, razón por la cual para las TERFs resulta difícil aceptar, por ejemplo, que las mujeres trans son mujeres, ya que las TERFs consideran que la mujer “real” solo puede considerarse como tal, si ese es su “sexo de nacimiento” (Bauman, 1996; Raymond, 1994).

Sin embargo, en el mundo actual una mujer trans cuyo cuerpo de nacimiento es de varón según los planteos TERFs, puede identificarse como mujer y *performar* como tal, debido a que la construcción de “hombres” o de “mujeres” no dará únicamente cuerpos masculinos y femeninos respectivamente, así como tampoco se puede asumir que los géneros seguirán siendo solo dos (Butler, 2016). En este sentido, mujer y femenino pueden asociarse a un cuerpo de varón o de mujer, así como hombre y masculino puede denotar cuerpo de mujer o de varón (Butler, 2016).

Como se manifiesta a través del ejemplo de las TERFs, clasificar implica la inclusión y la exclusión, y la designación divide el mundo en entidades que corresponden al nombre y aquellas que no (Bauman, 1996). Es decir, unas entidades pueden ser *hechas de una clase*, mientras otras son excluidas, operación que puede mantenerse en la medida en que el volumen de coerción que se ejerza sea el suficiente para desestabilizar el alcance de la discrepancia que se creó (Bauman, 1996). De esta forma, la práctica típicamente moderna que alberga el nacimiento de la conciencia del orden (orden entendido como lo que no es caos) como conciencia de la modernidad, es el esfuerzo que se realiza por exterminar la ambivalencia, es decir, por definir de forma precisa las categorías (Bauman, 1996). Por ello, la inclinación de la práctica moderna es la intolerancia, teniendo en cuenta que el orden marca los límites de la admisión e incorporación (Bauman, 1996).

En este sentido, implica la negativa a fundamentos y a derechos que no se pueden asimilar, con el fin de deslegitimar al otro, como es el caso de las TERFs que, con su negativa hacia los derechos de las mujeres trans, por ejemplo, las deslegitima como mujeres (Bauman, 1996). Asimismo, la guerra contra el caos se disgrega en múltiples contiendas en favor del orden, como lo hacen las feministas TERFs al promulgar un orden biologicista que divide los géneros de forma binaria y haciendo uso de los cuerpos sexuados para ello (Bauman, 1996; Butler, 2016). De esta forma es como “el otro orden” (el caos) se asocia a la incoherencia, la indeterminación, la confusión, la incompatibilidad, la ambivalencia (Bauman, 1996).

Adicionalmente, el armazón central del intelecto y la práctica modernos es la oposición, la dicotomía, la cual testifica la presencia de un poder diferenciador (Bauman, 1996). Esta diferencia, fomentada por el poder, produce la diferencia entre las oposiciones (Bauman, 1996). El poder diferenciador se oculta, como normal, detrás de uno de los miembros de la oposición, mientras un segundo miembro se constituye como *el otro* del primero (Bauman, 1996). Desde este posicionamiento, la anormalidad se establece como lo otro de la norma: la

enfermedad, el otro de la salud; la locura, el otro de la razón; las mujeres, el otro de los hombres (Bauman, 1996). Ambas oposiciones dependen una de la otra; sin embargo, mientras el segundo miembro (el otro) depende del primero para su aislamiento forzoso, el primero depende del otro para su autoafirmación (Bauman, 1996).

Ante un cómodo antagonismo, como el de “mujer” y “hombre”, llega *el extranjero* (la población trans), quien representa una amenaza mayor que la del otro y mina la vida social misma, dado que el extranjero no parece corresponder a ninguna de las categorías definidas o incluso puede encontrarse en ambas en simultáneo y, por tanto, no hay forma de saber su condición (Bauman, 1996).

La clasificación binaria utilizada en la construcción del orden no puede reubicar la experiencia no-discreta, continua de la realidad, de manera que el esfuerzo de producir clasificaciones supone también la producción de fenómenos percibidos como anómalos, como *el extranjero* (Bauman, 1996). El extranjero es un miembro de la familia de los *innombrables*, que son los que se oponen al *esto* o *aquello* (Bauman, 1996). Justamente, su potencia es su indeterminación, debido a que, al no ser nada, tiene la posibilidad de serlo todo y pone en aprietos al poder establecido de la oposición y de los narradores de dicha oposición (Bauman, 1996). De esta forma, los innombrables exponen de manera brutal el artificio y la fragilidad de las separaciones y rompen la tranquilidad del orden por medio de la sospecha del caos (Bauman, 1996).

Las personas trans ponen contra las cuerdas los argumentos biologicistas sobre lo que es ser mujer u hombre, los cuales son divulgados por las TERFs para sostener sus posturas, denotando la fragilidad de dicha separación de cuerpos sexuados y quebrantando el orden establecido y el poder de la narración dominante para dar paso a la sospecha del caos con respecto a las categorías de género.

En este sentido, el extranjero se construye como el *otro permanente* al margen de las categorías y divisiones normales, derivando a que sea contemplado como el veneno de la modernidad (Bauman, 1996). Los extranjeros son ese “tercer elemento” que no debería existir y son inclasificados e inclasificables (Bauman, 1996). Son ellos quienes cuestionan las oposiciones, el principio de esta, la plausibilidad de la dicotomía que está planteada y la posibilidad de separación que requiere (Bauman, 1996). Ese develamiento de la fragilidad, en cierto sentido, destruye el mundo, y, por tal razón, los extranjeros son *tabuizados*, suprimidos, desacreditados y exiliados (de forma mental y física) para que el mundo no colapse (Bauman, 1996).

Esta es parte de la cruzada que han asumido las TERFs con la llegada de las personas trans como extranjeros a la oposición tradicional entre mujer y varón, que conllevaba un discurso biologicista de su separación que los trans cuestionan con un cuerpo sexuado distinto al de su identidad de género. Es por ello que, para las TERFs, las personas trans no deben hacer parte de los feminismos y no pueden considerarse mujeres “reales”, como diría Murray (2017) al referirse a las mujeres trans, sino que deben ser suprimidas, exiliadas y tabuizadas del movimiento para hacer persistir sus posicionamientos teóricos y categorías del orden que ignoran los cambios elaborados por la tercera ola feminista.

Sin embargo, las personas trans, como extranjeros, se niegan a permanecer confinados en un lugar lejano, desafiando la estrategia de separación que personas como las feministas TERFs quieren imponer (Bauman, 1996). El extranjero entra en el mundo y se establece allí, con lo cual se hace importante saber si es amigo o enemigo, de manera que constituye una amenaza constante para el orden al ser un desafío a la solidez de los límites demarcados y a los utensilios universales constitutivos de la producción de dicho orden (Bauman, 1996).

Ante esta situación, y en pro de la preservación de las costumbres, se desacredita al extranjero asociándolo a atributos oscuros que lo hacen más peligroso, nocivo, inferior y detestable, lo cual se asocia con lo que Goffman (1998) denominaba estigma (Bauman, 1996). Es desde este lugar que se pueden entender afirmaciones realizadas por las TERFs que catalogan a las feministas trans-incluyentes como falsas feministas, a los varones trans como traidores de sus compañeras mujeres que solo quieren los privilegios masculinos y a las mujeres trans como pantomimas de las mujeres (“hombres con vestido” diría Bindel, 2004), hombres desviados e impostores defectuosos que nunca serán mujeres reales porque siempre serán hombres que se creen mujeres y que cooptan forzosamente las identidades femeninas (BBC News, 2015; Greer, 2000; Raymond, 1994; Jeffreys, 2003, 2014).

De esta manera, el estigma parece ser el arma adecuada a la defensa contra la incómoda ambigüedad que produce el extranjero (Bauman, 1996). El objetivo del estigma es destacar la diferencia, la cual, al no tener remedio, debe justificar la exclusión, de tal forma que el estigma permite inmovilizar al extranjero en su identidad de otro excluido (Bauman, 1996). Una categoría puede dejar de ser estigmatizada solo si se reinterpreta el significado del estigma como algo neutro o inocuo, o si se niega la significación semántica de forma que sea socialmente imperceptible (Bauman, 1996).

Adicionalmente, los extranjeros, como las personas trans, se ven tentados a adaptar una visión liberal de la emancipación del grupo, buscando desviarse para liberarse de su condición y reprimir aquello que tienen en común con miembros legítimos de su comunidad, esperando reproducir las costumbres nativas (las costumbres de las mujeres cis en el caso de las mujeres trans, por ejemplo) que los hagan indistinguibles de las anfitrionas y que les permitan reclasificarse como pertenecientes a dicho grupo (por ejemplo, las cirugías de reasignación de sexo, los implantes mamarios, el uso de elementos que podrían considerarse femeninos según el estereotipo, entre otros) (Bauman, 1996).

El extranjero para suprimir aquellos atributos constitutivos de su culpabilidad, debe demostrar la ausencia de su “vieja perversidad”, es decir, abandonar su pasada existencia (Bauman, 1996). En el caso de las personas trans, estas deben dejar de lado su existencia trans para constituirse como mujeres y hombres, que son las categorías aceptadas, dejando atrás la “perversidad” de denominarse mujer o varón trans. Aquí el cuerpo, al ser el centro de las formas de acción y percatación que definen su unidad, resulta un elemento clave para las personas trans, inclusive teniendo en cuenta ámbitos de la modernidad como la reproducción humana, la ingeniería genética y las intervenciones quirúrgicas que lo convierten en un fenómeno de opciones y posibilidades (Merleau-Ponty, 1975; Giddens, 1995a, 1996). El cuerpo de los

trans, al igual que el cuerpo cis, no ocupa un espacio-tiempo como lo hacen los objetos, sino que es un lugar de acciones y percataciones que forjan su identidad (Merleau-Ponty, 1975).

Asimismo, el despliegue y repliegue que este cuerpo hace de sí en cuanto a la relación acción-motivación, no depende únicamente de parámetros psicológicos de la personalidad del actor, sino que además se encuentran mediados por las relaciones sociales que sostienen en las rutinas diarias, de manera que la identidad que se especifica dentro de una determinada posición social, queda definida dentro de una red de relaciones sociales y enmarcada en una “categoría” a la que le corresponde un particular espectro de obligaciones, prerrogativas y sanciones normativas (Giddens, 1995a).

En este sentido, la situación de cuerpo activo direccionado hacia sus tareas se encuentra influida por las relaciones sociales que moldean su rutina, conllevando a que el encuentro en copresencia con actores sociales como las feministas TERFs repercute en el despliegue de determinadas acciones y el repliegue de otras en el cuerpo trans, influyendo así en la identidad de estos grupos, donde, argumentos como que las mujeres trans no son verdaderas mujeres, o que los varones trans son unos traidores de las mujeres que buscan tener privilegios masculinos y acabar con el movimiento configurado por el lesbianismo, construyen la situación del cuerpo, y el cuerpo mismo, desde otro lugar que desplaza la construcción identitaria que las mujeres y hombres trans realizan de sí mismos y ponen en riesgo su seguridad ontológica o su “actitud” de confianza en la continuidad del mundo y el propio-ser (Carrera-Fernández & DePalma, 2020; Giddens, 1995a; Greer, 2000; Jeffreys, 2014).

Cuando las TERFs no reconocen la posición social de las mujeres trans como mujeres, por ejemplo, están planteando que no son vistas como agentes aptos para obrar dentro de los feminismos y tampoco para actuar como mujeres, sosteniendo que el dominio que las trans realizan del gesto, el movimiento corporal y la postura (elementos vinculados todos a un gobierno reflexivo del cuerpo) son una pantomima de la mujer, una burla de lo que ellas son y una reproducción exagerada de los estereotipos asociados a lo femenino, es decir, que no cumplen con las reglas (compuestas por obligaciones y derechos) necesarias para poder atribuirles una identidad social de mujeres (BBC News, 2015; Greer, 2000; Giddens, 1995a).

De esta manera, deshacerse del pasado es imposible, lo que implica un esfuerzo sin fin que al final no resulta en un estatus sin desconfianza o en uno en el que no se comprenda la rehabilitación como incompleta o superficial (Bauman, 1996). Asimismo, cuanto más lo intentan, pareciera que la línea final más retrocede y, al final, cuando está al alcance, el puñal de la transfobia surge desde el envés del manto liberal (Bauman, 1996).

En este sentido, el desasosiego del extranjero deriva en la posición de ambivalencia que no ha sido elegida por él y sobre la que no tiene control alguno (Bauman, 1996). Este es el resultado del intento de neutralizar al extranjero, el impulso por reclasificarlo, admitirlo y aceptarlo (Bauman, 1996). Es así como, con el análisis del extranjero se revela que la ambivalencia no puede ser expulsada de la existencia, ya que la condición de extranjero alberga fundamentos menos manipulables y más sólidos que las diferencias transitorias que han constituido los individuos (Bauman, 1996). Bajo estos planteamientos, y al igual

que lo que ocurre con el estigma y su reinterpretación, según Bauman (1996), la ambivalencia también puede generar nuevas clasificaciones y nombres más exactos o clases con definiciones más precisas.

Desde este lugar, se podrían construir nuevas categorías que representen a los géneros, en especial a las “mujeres”, en plural, para denotar no solo la multiplicidad de intersecciones que las moldean (etnia, clase, lugar geográfico, entre otras), sino también para incluir a las mujeres trans dentro de dicha clasificación y dejar de lado los argumentos biologicistas que usan el cuerpo y sus procesos para excluir a quienes por su identidad de género y su *performatividad* son mujeres.

### **La reflexividad como potencia crítica ante las categorías de género: el tránsito por la modernización reflexiva para una transformación estructural**

El hecho de abrazar la indeterminación y el caos y dar cuenta de dicha incertidumbre, constituye una posibilidad reflexiva del orden, ya que la racionalidad y su lógica no pueden dar cuenta ni resolver dicha ambivalencia (Bauman, 1996; Beck, 1996a). Dando cuenta de la contradicción entre las viejas rutinas y la novedosa conciencia de las consecuencias y del modo en que se debe proceder, la sociedad resulta siendo autocrítica, situación que conlleva a que la sociedad devenga reflexiva en su autocomprensión como sociedad de riesgo y se convierta en problema y tema de sí misma (Beck, 1996a). Teniendo en cuenta lo anterior, la reflexividad aparece como la autoconfrontación de las consecuencias de la modernización con sus propios fundamentos, y los individuos, al estar menos atados a coacciones sociales en las sociedades de modernidad avanzada, tienen más libertad, pero al mismo tiempo se encuentran en espacios más inciertos que les dificultan el cálculo racional de cualquier acción (Beck, 1996a). No obstante, el individuo tiene nuevas potencialidades o posibilidades en su trayectoria social (Beck, 1996a).

Es así como la reflexividad conlleva a que la modernidad confronte sus propios fundamentos biologicistas de género, que incluso han facilitado la discriminación de las personas que no se identifican con el género que se les ha asignado por su cuerpo sexuado. En la actualidad se está evidenciando esta misma situación dentro de los feminismos, donde teóricas TERFs usan esos mismos fundamentos excluyentes que usa el patriarcado y que ellas mismas denuncian, mientras la realidad pone de manifiesto la importancia de replantear estas concepciones para contemplar el género y su diversidad dentro de las luchas feministas y no solo a las mujeres “de nacimiento”, como plantean.

La reflexividad aparece como una posibilidad para replantear dichos conceptos limitantes que enmarcan categorías que ya no responden a la realidad social, al constituirse en la capacidad para lidiar con esa incertidumbre y todos los elementos que la acompañan (Beck, 1996b). En otras palabras, es la capacidad de lidiar con la libertad que es cada vez más incierta, de manera que, en las sociedades modernas, se trata de actuar reflexivamente y no racionalmente (Beck, 1996b). En palabras de Giddens (1996), tanto el sí mismo como los contextos institucionales más amplios en los que existe la

modernidad “tardía” o “superior”, deben hacerse reflexivamente. Al igual que Luhmann (1996b), quien refería a la reflexividad en el sentido de autoanálisis, y de Giddens (1995a), que la contemplaba como la capacidad para interpretar las conductas junto con las realidades y los contextos, Beck (1996b) coincide en que la reflexividad es el elemento central de las sociedades modernas y que las estructuras no marcan tanto la existencia de los individuos, es decir, que no son estructuras sólidas y estables que generan conductas regulares.

Acompañando este proceso de reflexividad aparece el concepto acuñado por Beck (1996a,1996b) que habla de la modernización reflexiva. La optimización en una esfera de acción puede generar problemas colaterales en otras esferas de la acción, pero no en el sistema como tal (Beck, 1996b). Sin embargo, esta idea de armonía y control se encuentra vaciada de contenido, ya que la modernidad simple (industrial) no es portadora de una inocencia carente de sospecha (Beck, 1996b). En este punto es que aparece la teoría de modernización reflexiva, donde se genera la autotransformación que concibe contraproyectos distintos a los evidenciados en la sociedad industrial (Beck, 1996b).

Las transformaciones generadas por la modernización reflexiva se evidencian, por ejemplo, en la erosión de los roles de mujer y hombre, donde se desgarran la división del trabajo y se descomponen las condiciones “clásicas” de la mujer y el varón (Beck, 1996b). A pesar de la constante variación a dichos roles y condiciones, las TERFs aún mantienen roles biologicistas de ambos géneros.

La modernización reflexiva hace referencia a la disolución, la sustitución y el tránsito de la época industrial a la de riesgo u otras formas de modernidad, paso que se realiza de manera imperceptible y anónima en el curso de la modernización autónoma (Beck, 1996a). En línea con lo anterior, la modernización reflexiva refiere, en primer lugar, a una época de la modernidad que se desvanece y, en segundo lugar, al surgimiento de otro lapso histórico que no se lleva a cabo gracias a grandes revoluciones, sino debido a los efectos colaterales a los procesos de modernización llevados a cabo por la sociedad industrial (Beck, 1996b).

Los cambios en las sociedades modernas ya no se vinculan a determinadas luchas, proposición similar a la que realiza Giddens (1995b) con respecto a que no se necesitan grandes revoluciones para cambiar la estructura (Beck, 1996b). Para Beck (1996b), los cambios son procesos de autotransformación que tienen su base en la crisis generada por el triunfo de las sociedades, lo cual implica nuevos dilemas y conflictos. Asimismo, la modernización reflexiva sucede cuando nadie quiere ver el peligro y cuando (casi) todos lo desmienten (Beck, 1996a). Es así como la modernización reflexiva corresponde a “una modernización potenciada por el impulso transformado de lo social” (Beck, 1996b, p.233), de manera que el carácter reflexivo de la modernización es despliegue y potencia de la transformación estructural (Beck, 1996b). En este sentido, con la modernización reflexiva, la estructura social se desplaza hacia lo inconcebible y lo informal, surgiendo así otra modernidad que es diferente, una segunda modernidad (Beck, 1996b).

Teniendo en cuenta que la racionalidad anida en las instituciones y los individuos son solo ejecutores de roles, en la modernidad simple (industrial) los actores solo reproducen, mientras que en la modernización reflexiva estos pueden transformar las estructuras (Beck, 1996b). Asimismo, en la

modernidad reflexiva, los efectos colaterales que conllevan a la liberación de los individuos del enjaulamiento proferido por las instituciones, implica el renacimiento de conceptos como acción, conflicto, saber, subjetividad, creatividad y crítica (Beck, 1996b). De esta forma, las estructuras destruyen a las estructuras, permitiendo múltiples posibilidades de desenvolvimiento a la subjetividad y las acciones cuando estas nuevas estructuras posibilitan la acción (Beck, 1996b).

Es así como la modernización reflexiva puede tener como resultado el desarrollo progresivo o la aparición de una contramodernidad, moviendo así los cimientos del mundo (Beck, 1996b). En este sentido, la modernización reflexiva no busca la autodestrucción, sino la autotransformación de los fundamentos de la modernización industrial (Beck, 1996b). Ejemplo de ello es la mayor participación de la mujer en el mundo laboral, la cual es celebrada y potenciada por todos los partidos políticos, a su vez que representa la demolición del ordenamiento político, económico y laboral como se conocía hasta el momento (Beck, 1996b). Lo mismo ocurre con la integración de las personas trans dentro del movimiento feminista, la cual es mayoritariamente celebrada, dada la potencialidad reflexiva que trae consigo para el futuro y el presente de los feminismos, pero a su vez cuestiona las estructuras iniciales del movimiento, que son aquellas posturas biologicistas que las feministas TERFs quieren mantener.

### **La contramodernidad y la modernización reflexiva: el espacio de ruptura de viejas rigideces, rutinas y restricciones**

Beck (1996b) plantea que en ningún lugar existe una sociedad moderna, según la modernización reflexiva, ya que solo existen sociedades “parcialmente modernas” o mixtas, por ejemplo, donde se combinan elementos de construcción modernos y contramodernos. La incorporación de las personas trans en el movimiento feminista es un elemento que da cuenta del entrelazamiento de elementos modernos y contramodernos que, a su vez, pone de manifiesto el camino hacia una modernización reflexiva. En este sentido, la contramodernidad no es sombra de la modernidad, sino un proyecto igualmente originario como la modernidad industrial, donde también se produce gracias a los medios y recursos de la modernidad (ciencia, investigación, educación, política, alta tecnología, entre otros) (Beck, 1996b).

Es así como la modernización en el siglo XXI implica una confrontación entre fuerzas coincidentes: la modernización reflexiva (que generaliza e intensifica la incertidumbre) y la contramodernidad (que propone, despliega y analiza nuevas-viejas restricciones y rigideces) (Beck, 1996b). Dichas nuevas y viejas restricciones, rigideces y rutinas que implica la contramodernidad denotan la flexibilidad y permeabilidad de la estructura social, la cual, para Giddens (1995b), se vincula con dos elementos fundamentales. El primero de ellos son las reglas, que son aquellas que comprenden los formatos de interacción, los cuales se relacionan con los planeamientos de los turnos de conversación estudiados por Goffman, a los que Giddens añade la idea de que dichos turnos implican ciertos procedimientos.

De esta manera, tanto los turnos como sus respectivos procedimientos constituyen los formatos de interacción, donde estos no solo son incorporados por las personas como conocimiento cotidiano, sino que también los individuos tienen la capacidad para desarrollar procesos de interacción, planteamiento similar al de Beck (1996b) cuando señala que los individuos, como actores en una modernidad reflexiva, pueden transformar las estructuras y no solo repetir los patrones de interacción que se ejecutaban y se impartían desde las instituciones.

Asimismo, con la ejecución de interacciones, se actualiza la estructura, se autotransforma en palabras de Beck (1996b), de manera que dicha estructura se constituye como un formato de interacción que, si bien no cambia de forma continua, puede cambiar en algún momento mediante cambios silenciosos (Giddens, 1995a, 1995b). En este sentido, las reglas son formatos de interacción que se actualizan en la interacción (Giddens, 1995b).

El segundo elemento a tomar en cuenta por Giddens (1995b) con respecto a la estructura son los recursos, denominación a través de la cual este autor se refiere al poder, el cual se expresa en la posibilidad de establecer una diferencia, poder diferenciador que, según Bauman (1996), se evidencia en la presencia de la oposición, la dicotomía, de la que se nutren la práctica moderna y el intelecto moderno. Dicho poder tiene dos caras, la del control y la de incidir y hacer (Giddens, 1995b). Tanto los formatos de interacción -constitutivos de las reglas- como los recursos, se encuentran relacionados, ya que los primeros expresan la distribución de los últimos (Giddens, 1995b).

Desde esta teorización propuesta por Giddens, se puede comprender el análisis que realizan muchas teóricas feministas sobre la realidad social, donde existen unos formatos de interacción que se estipulan sobre el lugar que deben ocupar la mujer y el hombre en la interacción cotidiana junto con los argumentos biologicistas que lo sustentan, así como la distribución desigual de recursos que se plantea entre ambos, permitiendo el establecimiento de diferencias y la posibilidad de ejercer control sobre la vida de las mujeres.

Sin embargo, estas teóricas también pudieron dar cuenta que dichos formatos no son estáticos y que la estructura puede ser actualizada mediante la reflexividad. La capacidad para romper y cambiar estos formatos es donde tienen cabida los feminismos, al cuestionar argumentos biologicistas impuestos por el patriarcado (donde a la mujer se le asigna un cuerpo sexuado junto con “tareas” supuestamente naturales) a través de la reflexividad, es decir, al dar cuenta del conocimiento que poseen de la vida social y participar en la interacción para poder transformar aquellos formatos de interacción que se reproducen de manera cotidiana a través de las rutinas y que han sido construidas por la cultura cisheteropatriarcal gracias a los recursos que posee (Butler, 2016; Federici, 2004; Giddens, 1995a). En este sentido, desde los feminismos se pretende, con un cambio de formato, también una redistribución de recursos que permita al poder convertirse en un poder habilitante, es decir, que permita una forma de interacción distinta.

Otro concepto de Giddens (1995a) que puede dar luces sobre la situación de las feministas TERFs y su posición excluyente de las personas trans en los feminismos es el de las rutinas, las cuales permiten, en cierto sentido, comprender la mecánica de la personalidad de los individuos, ya que el

sujeto se aprehende mediante la constitución reflexiva de las actividades cotidianas en prácticas sociales y, por tanto, es importante considerar las rutinas por las que pasa el cuerpo y que el agente produce y reproduce para dar forma al orden social. Una rutina se modela en la costumbre, el hábito o la tradición, pero es algo que debe ser “operado” de manera continua por quienes lo sustentan en su conducta cotidiana (Giddens, 1995a). En este sentido, las personas trans, al igual que todos los individuos de la sociedad, llevan a cabo actividades rutinarias, que no se dan de forma automática, debido a que el actor debe mantener constante vigilancia y control de su cuerpo y su discurso para “perdurar” en la vida social (Giddens, 1996).

Adicionalmente, la naturaleza psicológica de la rutina puede evidenciarse con el advenimiento de “situaciones críticas”, las cuales se construyen en la regularidad de una vida social en virtud de la interacción entre el proceso de vida de la persona o los conglomerados de personas, la duración de la actividad y la larga duración de las instituciones (Giddens, 1995a). Así, estas crisis se constituyen en ritos de pasaje; no obstante, aunque para los individuos representen discontinuidades, estas situaciones también se encuentran rutinizadas (Giddens, 1995a).

En el marco del movimiento feminista, las máximas exponentes de las TERFs son feministas radicales que tuvieron mucha difusión y un gran impacto sobre el feminismo de segunda ola, pero a la llegada de la tercera ola, que incluía una mirada más inclusiva de la población trans y de la teoría queer, la rutinización desarrollada hasta el momento en dicho movimiento y vinculada a fundamentos biologicistas del sexo y a concepciones binarias del género se vio cuestionada y sufrió un desplazamiento, convirtiendo a esta tercera ola en un rito de pasaje que permitía el nacimiento de un movimiento feminista más incluyente de los géneros y de la población LGBTIQ+ en general.

De esta forma, dicha nueva rutinización, integrada mediante una “situación crítica” (la nueva conceptualización del sistema sexo-género-deseo, cuya mayor exponente es Judith Butler), es más generalizada en los feminismos de hoy y hace parte de la vida social de quienes integran el movimiento feminista. Sin embargo, este pasaje o desplazamiento, entendido por las TERFs como discontinuo con respecto al pensamiento feminista de segunda ola, no ha sido asumido aún dentro de la rutina de los grupos feministas trans-excluyentes, quienes se siguen definiendo en términos de la rutinización imperante durante la segunda ola, rechazando las nuevas rutinas que se producen y reproducen desde las teóricas y activistas de los feminismos actuales.

A su vez, este rechazo a esas nuevas rutinas puede deberse a la ruptura que estas “situaciones críticas” -que en el caso corresponde a la nueva conceptualización del sistema sexo-género-deseo- realizan de las certidumbres existentes sobre las rutinas ya institucionalizadas, entendiéndose que estas situaciones corresponden a circunstancias de disyunción radical que se conciben como impredecibles (Giddens, 1995a).

La rutina que se genera sobre las rutinas ordinarias de la vida, y que para las TERFs tenían gran vinculación con su participación en el movimiento feminista de la segunda ola, producen un alto grado de angustia y un “despojo” de todas aquellas respuestas que se relacionaban con la seguridad del manejo

del cuerpo, así como con un marco predecible de la vida social (Giddens, 1995a). Es decir, su rechazo puede construirse ante la incertidumbre de esta nueva situación, ante la ya explicada ambivalencia propuesta por Bauman.

La reflexividad aparece como clave para superar dicho rechazo ante la ambivalencia y dar paso a las nuevas rutinas que actualicen la estructura. De esta forma, y teniendo en cuenta que la conciencia es el registro reflexivo de una conducta en la continuidad cotidiana de una vida social y que esta conciencia abarca un orden práctico (denotar el registro reflexivo o dar cuenta de la conducta de otras personas) y uno discursivo (la capacidad del individuo para realizar un relato coherente de sus propias actividades y las razones que motivan las mismas), la reflexividad se encuentra inexorablemente vinculada a la conciencia (Giddens, 1995a). En este sentido, dar cuenta de las conductas de otros, así como de las propias junto con sus razones, generará una mayor reflexividad que puede romper formatos de interacción para crear unos nuevos que potencien la redistribución de los recursos de poder entre individuos y la actualización de la estructura (Giddens, 1995a).

Sin embargo, a pesar de concebir el movimiento feminista como fuente de interacciones reflexivas y como rupturistas de los formatos de interacción cisheteropatriarcales, aún existen teóricas como las feministas TERFs, cuya “inconsciencia”, en el sentido más general que propone Giddens (1995a), sobre la población trans y la lucha por sus derechos como parte de las luchas feministas que han obstaculizado un mayor despliegue de reflexividad en el movimiento feminista al dar cabida a posiciones y formatos existentes que no resultan coherentes con los relatos contruidos desde los feminismos y que reproducen la cultura cisheteropatriarcal y los argumentos biologicistas que han sido usados para establecer una diferencia entre hombres y mujeres, traducida en una distribución de los recursos de poder favorecedora para los varones cis.

## Conclusiones

En conclusión, la racionalidad imperante en las sociedades industriales, con un alto componente optimizador de la conducta individual y cargada de una lógica teleológica limitada, no sabe responder ante las diversas ambivalencias que trae la realidad social actual (la sociedad moderna), como es el caso de las personas trans a quienes trata como extranjeros dentro de la oposición mujer y hombre, utiliza categorías que clasifican a determinados individuos según los roles “clásicos” y excluyen a quienes no cumplan con estas reglas. Sin embargo, dicha exclusión, que es posibilitada por individuos permeados por la cultura cisheteropatriarcal y aquellas feministas que buscan imponer como verdad absoluta argumentos biologicistas que hablan de un “sexo de nacimiento” y de mujeres “reales”, no anula la existencia de las personas trans. La ambivalencia continúa ya que los antiguos formatos de interacción no lograron solucionar nada.

Ante esta circunstancia, los feminismos inclusivos, que abrazan los postulados de la teoría queer, saben muy bien que para comprender la vida social debe generarse un abordaje reflexivo de la misma, dando cuenta de las conductas y realidades que vive cada individuo como sí mismo y en relación con los

demás. Es así como, entendiendo reflexivamente la ambivalencia, se pueden crear nuevas categorías y nuevos formatos de interacción que transformen aquellas viejas rutinas excluyentes y construyan un mundo más inclusivo. Un mundo que realmente refleje una estructura social transformada y/o actualizada que redistribuya los recursos de poder y permita la integración de las personas trans de acuerdo a su identidad de género y su *performativa*, dejando de lado aquellas nociones biologicistas obsoletas que pretenden encasillar y discriminar a costa de cuerpos sexuados, procesos biológicos asociados a los mismos y a concepciones binarias de género.

Es verdad que los sistemas expertos, como las TERFs en el feminismo de segunda ola, representan diversas fuentes de autoridad (que son internamente debatidas y divergentes en sus implicaciones) y abarcan sistemas que tienen un conocimiento que no es accesible para todos, sino solo para quienes hacen parte de estos, denotando una escisión entre el saber experto (de aquel que sabe) y el saber profano (el de aquellos que no participan en dicho sistema) (Giddens, 1996). Sin embargo, en las sociedades modernas, la división entre estos dos saberes se está diluyendo, como se puede evidenciar a través de las transformaciones dentro del movimiento feminista, donde aquellas personas que constituían el sistema experto dentro del movimiento durante la segunda ola del feminismo (como es el caso de muchas de las TERFs), ahora son cada vez más cuestionadas por nuevas feministas y por activistas LGBTIQ+.

Todo lo anterior posibilita un aumento de la reflexividad, la cual se manifiesta con la incorporación de conocimiento técnico (feminista) en el conocimiento profano que acorta la distancia entre aquellas que poseen la autoridad mediante su saber y aquellos a quienes se excluye de dicho sistema experto (Giddens, 1996). Un ejemplo de dicha reducción de la brecha entre el denominado saber experto y el profano puede evidenciarse con el ensayo realizado por Sandy Stone (2006): *The empire strikes back. A posttranssexual manifesto*, el cual surge en respuesta al libro *The transsexual empire: the making of the she-male* de Janice Raymond (1994) donde elabora un análisis crítico desde un enfoque trans-inclusivo sobre los postulados plasmados en dicho texto que, para la época, evocaban algunos de los anhelos de la segunda ola feminista. Al día de hoy, el ensayo de Stone es considerado uno de los textos fundacionales de los estudios trans.

Con todo lo anterior, se puede evidenciar que la vida social moderna se caracteriza por un proceso de reorganización, tanto del espacio como del tiempo, que sucede a la par de la expansión de mecanismos de desmembración que liberan a las relaciones sociales de aquella influencia de los emplazamientos locales, recombiniéndolas mediante distancias espaciotemporales (Giddens, 1996). Esta reorganización junto a dichos mecanismos cambia la naturaleza y el contenido de la vida cotidiana (Giddens, 1996). En la modernidad, el impacto del movimiento feminista, así como de las teóricas feministas referentes, ya no se da solo a nivel local, sino también tiene una repercusión global, de ahí la importancia de la responsabilidad feminista, como diría Donna Haraway (1995), a la hora de conceptualizar, investigar y reorganizar los postulados de los feminismos en tiempos de la modernidad, especialmente en los años más recientes y de acuerdo a las nuevas realidades.

Ante los momentos críticos, como los vinculados a las nuevas conceptualizaciones del sistema sexo-género-deseo, el individuo cuestiona los hábitos rutinizados y las feministas TERFs deberían cuestionar sus propios hábitos rutinizados frente a las personas trans (Giddens, 1996). Esto debido a que, con sus acciones, resuena aquella pregunta de Giddens (1995a): “¿En qué sentido tienen los agentes ‘entendimiento’ de las características de los sistemas sociales que producen y reproducen en sus acciones?” (p.122).

Los comportamientos que son apropiados hoy mañana pueden ser vistos de manera distinta según nuevas circunstancias u otras exigencias en el orden del conocimiento (Giddens, 1996). De manera que los argumentos que las TERFs mantienen, podían ser los parámetros adecuados hace cincuenta años, pero con las nuevas realidades y circunstancias que fueron visibilizadas con la tercera ola feminista y la integración tanto de la teoría queer como de la población trans, ya dichos comportamientos no responden a las exigencias ni realidades actuales. Algunos actores sociales pueden equivocarse sobre las reglas o tácticas a través de las cuales se constituye y reconstituye la vida social diaria en tiempo y espacio, pero, en la medida que en la vida social exista continuidad, la mayoría va a acertar la mayor parte del tiempo (Giddens, 1995a).

A pesar de que las TERFs, como actores sociales, estén aún vinculadas a tácticas y reglas que ya no se corresponden con la vida social diaria que plantea el mundo hoy, la mayoría de las mujeres que hacen parte del movimiento feminista han comprendido las reglas de la vida social en el tiempo y el espacio donde se desarrollan actualmente. De manera que, como explicita el título del artículo de Carrera-Fernández y DePalma (2020), “el feminismo será trans-inclusivo o no será”.

## Referencias

- Bauman, Z. (1996). Modernidad y ambivalencia. En Berian, J. (Eds), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 73-119). Barcelona: Anthropos.
- BBC News (24 de Octubre de 2015). Germaine Greer: transgender women are “not women”. *BBC*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/news/av/uk-34625512>
- Beck, U. (1996a). Teoría de la sociedad del riesgo. En Berian, J. (Eds), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, pp. 201 - 222. Barcelona: Anthropos.
- Bambú, T. y Rebelión feminista (2019). El feminismo radical, un gran incomprendido. *Pikara magazine* 27/03/2019. Recuperado de: <https://www.pikaramagazine.com/2019/03/feminismo-radical-incomprendido/>
- Beck, U. (1996b). Teoría de la modernización reflexiva. En Berian, J. (Eds), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, pp. 223-265. Barcelona: Anthropos.
- Bindel, J. (31 de enero de 2004). Gender benders, beware. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/world/2004/jan/31/gender.weekend7>

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- Carrera-Fernández, M., & DePalma, R. (2020). Feminism will be trans-inclusive or it will not be: why do two cis-hetero woman educators support transfeminism? *The Sociological Review Monographs*, 68 (4), 745-762.
- Elster, J. (1997). La racionalidad perfecta: más allá del ascenso de la gradiente. En J. Elster (Ed.). *Ulises y las sirenas*, pp. 11- 65. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (1998). Racionalidad. En J. Elster (Ed.). *Uvas amargas*, pp. 9- 65. Barcelona: Península.
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Giddens, A. (1995a). Conciencia, propio-ser y encuentros sociales. En A. Giddens (Ed.). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, pp. 77- 125. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (1995b). Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social. En A. Giddens (Ed.). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, pp. 307-376). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad. En J. Berian (Ed.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*, pp. 33- 71. Barcelona: Anthropos.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greer, G. (1994). *The whole women*. New York: Anchor books.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hines, S. (2017). The feminist frontier: on trans and feminism. *Journal of Gender Studies*, 28 (2), 145- 157.
- Jeffreys, S. (2003). *Unpacking queer politics: a lesbian feminist perspective*. Oxford: Blackwell.
- Jeffreys, S. (2014). *Gender hurts: a feminist analysis of the politics of transgenderism*. Londres: Routledge.
- Lema, M. (25 de febrero de 2020). IU llega al 8-M sin el Partido Feminista, expulsado por sus posiciones sobre las personas transgénero. *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/politica/2020/02/25/actualidad/1582639229\\_811743.html](https://elpais.com/politica/2020/02/25/actualidad/1582639229_811743.html)
- Luhmann, N. (1991). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana/ Universidad de Guadalajara.
- Luhmann, N. (1996a). *Introducción de los sistemas*. México: Anthropos.

- Luhmann, N. (1996b). La contingencia como atributo de la sociedad moderna. En J. Berian, J. (Ed.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*, pp. 173- 197). Barcelona: Anthropos.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Ediciones Península.
- Pearce, R., Erikainen, S., & Vincent, B. (2020). Afterword: TERF wars in the time of COVID-19. *The Sociological Review Monographs*, 68 (4), 882- 888.
- Raymond, J. (1994). *The transsexual empire: the making of the she-male*. Nueva York: Teachers College Press.
- Murray, J. (5 de marzo 2017). Trans women shouldn't call themselves 'real women'. *The Guardian*.
- Schweizer, K. (2017). A criticism of trans-exclusinary radical feminism. *Curtis Writers Club*, 18.
- Stone, S. (2006). The empire strikes back. A posttranssexual manifesto. En S. Stryker y S. Whittle (Eds), *The transgender studies reader*. Londres: Routledge.

# El anti-sufragismo feminista de Inés Malvárez y Victoria Kent: propuesta de emancipación femenina

Anti-suffragist feminism: proposal for female emancipation

Karen Suleymi Guerrero Valdez *karen.guerrero@alumnos.cide.edu*

El Colegio Mexiquense, A.C. México

Recibido: 27/07/2022

Aprobado: 16/01/2023

## Resumen

Cuando en la historiografía se menciona la palabra feminismo, de inmediato pensamos en el movimiento político iniciado a finales del siglo XIX, cuyos propósitos se vieron íntimamente ligados a la demanda y consecución de los derechos políticos y cívicos femeninos. El tan anhelado sufragio universal se convirtió en la panacea del feminismo, especialmente en países anglófonos. No obstante, falta mirar desde otras perspectivas los feminismos, en plural. Esto con la intención de cuestionar otras posturas feministas como el anti-sufragismo que ha sido interpretado como un movimiento de carácter político que no sólo se oponía a la demanda del voto, sino a cualquier otro derecho que implicara las modificaciones de la estructura sociofamiliar tradicional. Mirar al antisufragismo desde las posturas feministas de Inés Malvárez y Victoria Kent, permitirá tener una nueva interpretación en torno al carácter histórico de ambos conceptos.

**Palabras clave:** Feminismo, antisufragismo, movimiento, interpretación, derechos.

## Abstract

When the word feminism is mentioned in historiography, we immediately think of the political movement that began at the end of the 19th century, whose purposes were intimately linked to the demand and achievement of women's political and civic rights. The long-awaited universal suffrage became the panacea of feminism, especially in anglophone countries. However, it is

necessary to look at feminisms from other perspectives, in the plural. This with the intention of questioning other feminist positions such as anti-suffragettes that have been interpreted as a political movement that not only opposed the demand for the vote, but also any other right that implied modifications of the traditional socio-family structure. Looking at antisufragismo from the feminist positions of Inés Malvárez and Victoria Kent, will allow us to have a new interpretation around the historical character of both concepts.

**Keywords:** Feminism, antisuffrage, movement, interpretation, rights

## Introducción

La historia de las mujeres ha logrado recuperarse desde discursos, discrepancias y letras que muestran los lazos de dominación, resistencia y liberación de aquellas que empezaron como revolucionarias, otras que se convirtieron en propietarias, y muchas más que desde distintos espacios públicos, como escuelas, fábricas, tribunas, hospitales y frentes de guerra, por mencionar algunos, comenzaron a modificar los estereotipos que encasillaban el papel femenino en el espacio privado vinculado con la familia y el hogar. Es a través de estos contextos donde encontramos a productoras de nuevos conocimientos, a transmisoras de memorias que no han sido del todo revisadas. Los casos que nos interesa desentrañar corresponden a las figuras de Inés Malvárez y Victoria Kent, mujeres extraordinarias que desde diferentes trincheras lucharon por el ideal democrático, por el progreso y liberación de su país, pero, sobre todo, por el mejoramiento intelectual y cultural de las mujeres. Discutir sobre estas dos personalidades trae consigo un ejercicio de gran magnitud que permitirá entender lo complejo que resultan las interpretaciones de los feminismos analizados desde posturas antisufragistas.

Recuerdo que hace un par de años revisaba un artículo muy interesante sobre la historia del sufragio femenino en México. En aquel texto me encontré por vez primera con la palabra “anti-sufragismo” (Cano, 2013). Me llamó la atención el hecho de que fuera interpretado como una mera oposición política asumida por hombres y mujeres que durante la primera mitad del siglo XX expresaron su desacuerdo con respecto a la demanda del sufragio femenino. El argumento central del antisufragio presentado en el texto se basaba en recordarles a las mujeres los peligros que traía el terreno de la política plagado de discusiones y prácticas ajenas a su sexo. Inés Malvárez es mencionada como antisufragista por expresar su postura en contra de la demanda del sufragio ante el Congreso Constituyente de 1916, debatiendo los argumentos esgrimidos por Hermila Galindo, quien había enviado a El Constituyente una misiva donde expresaba la necesidad de modificar el artículo 34 constitucional con el fin de que a las mujeres se les reconocieran plenos derechos políticos, votar y ser votadas.<sup>1</sup>En palabras de Gabriela Cano (2013):

---

<sup>1</sup> Con respecto a la labor de Hermila Galindo y su lucha en pro de los derechos femeninos, véase: Valles Ruiz, Rosa María (2010), *Sol de libertad. Hermila Galindo, feminista, constitucionalista y primera censora legislativa en México*, México, Instituto de Cultura del Estado de Durango.

(...) las posiciones antisufragistas tuvieron muchas adeptas en las primeras décadas del siglo, incluso entre activistas de la talla de Malvárez, que desde su punto de vista, el sufragio no debería otorgarse a las mujeres porque consideraban que su actividad daría mejores frutos si se centraba en obras educativas y asistenciales, evitando involucrarse en el mundo de la política, plagado de vicios y capaz de corromper la moralidad atribuida a las mujeres, consideradas como espíritus nobles y elevados a causa de su vocación maternal”.  
(p. 12)

De acuerdo con lo anterior, se muestra la figura de Malvárez como una mujer sumamente conservadora, preocupada por mantener la imagen femenina desde el retrato de la esposa y madre abnegada comprometida con el cuidado y bienestar de la familia.

Un argumento similar al antes mencionado envuelve a la figura de Victoria Kent, abogada y profesora española que a lo largo de las sesiones de las Cortes Constituyentes de 1931 se opuso rotundamente a la demanda del sufragio femenino presidida por la también abogada Clara Campoamor. La postura antisufragista de Victoria Kent se basó en reiterar que darle el voto a la mujer española atentaba contra la República, especialmente porque las mujeres estaban sujetas a la voz de la Iglesia, de los curas que en gran medida dirigían la opinión femenina.<sup>2</sup>

Por un lado, tenemos dos posturas políticas: el sufragismo y el antisufragismo. El primero ha sido interpretado por la historiografía como el movimiento que defiende el reconocimiento de todos los derechos civiles y cívicos para las mujeres. La preeminencia que se le ha dado en diversos estudios académicos a la obtención del voto es sólo una cuestión táctica presente especialmente en el feminismo anglosajón; en países latinos como México, se hace más hincapié en los derechos laborales, educativos y civiles analizados desde otros feminismos interesados en otorgarles a las mujeres dignificación y valoración social como sujetos históricos (Tuñón, 2011, p. 29). Por otro lado, el antisufragismo es comprendido como un movimiento que no sólo se opone al voto femenino, sino a cualquier tipo de reconocimiento y/o derecho que lleve consigo la modificación de la familia como pilar de la sociedad, la división de las esferas privada y pública, las relaciones de poder, pero, sobre todo, la redefinición del papel social de las mujeres.<sup>3</sup>

---

2 El trabajo realizado por Clara Campoamor permite conocer más sobre los debates constituyentes relacionados con el papel de la mujer española, los feminismos, la emancipación y la educación ejercidos en la España previa al franquismo. Véase: Campoamor, Clara (2006). *El voto femenino y yo. Mi pecado mortal*. Madrid: HORAS.

3 Países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Canadá, cuentan con un amplio trabajo historiográfico sobre cómo en un primer momento el movimiento antisufragista fue liderado por hombres, y años más tarde, algunas mujeres entrarían como líderes; convirtiéndolo en un movimiento femenino propio de carácter político. Desde mi perspectiva, los estudios de Brian Harris y Julia Bush, explican, analizan e interpretan el antisufragismo desde sus orígenes como una campaña iniciada a finales del XIX, cuyo clímax permite identificar la transformación de un discurso conservador y antifeminista, en uno de carácter feminista. Véase: Bush, Julia (2007). *Women Against the Vote. Female Anti-Suffragism in Britain*. New York: Oxford University Press; Harris, Brian (1978). *Separate Spheres: The Opposition to Women's Suffrage in Britain*. London: Croom Helm.

Para el caso que nos atañe interesa prestar particular atención a los contextos históricos en los que la crítica y postura feminista y antisufragista ofrecen distintas realidades políticas que se entrecruzan con argumentos y discursos esgrimidos en espacios públicos, donde mujeres como Inés Malvárez y Victoria Kent llevaron a cabo contribuciones importantes a la historia de los feminismos de carácter antisufragista. Para atender este tipo de argumentos, es imprescindible retomar lo sugerido por la historiadora Karen Offen (2015) con respecto al feminismo. En palabras de la autora: “feminismo es un término al que a menudo tratamos como autoexplicativo, puede haber diferentes significados y connotaciones culturales de una sociedad a otra” (p. 54). En efecto, el término feminismo puede emplearse en discursos y posturas antisufragistas con el fin de identificar, reevaluar y reinterpretar ciertas características históricas. En algunos escenarios, los feminismos resultaron ser la bandera de cambios, emociones, transformaciones culturales, intelectuales y políticas, que con el correr de los años dieron lugar a la emancipación femenina.

De esta forma, feminismo es el nombre otorgado a una serie de reivindicaciones en pro del mejoramiento, dignificación, reconocimiento y valoración de las mujeres desde contextos diversos que buscan terminar con prácticas, discursos y costumbres de subordinación y dominación histórica vinculados con los roles sociales. En palabras de Karen Offen, “Feminismo abarca tanto un sistema de ideas como un movimiento para el cambio sociopolítico basado en la denegación del privilegio masculino y de la subordinación de las mujeres dentro de una sociedad dada”.(Offen, 2015: 55) Es a través de los escenarios donde surgen prácticas feministas que debemos cuestionar los medios, posturas y argumentos sustentados por mujeres de la talla de Inés Malvárez y Victoria Kent, que por medio de su actuar dan cuenta de un antisufragismo que puede ser interpretado como feminista.

## Desarrollo

### *Inés Malvárez*

La historia de las mujeres con perspectiva de género ha venido construyéndose de manera significativa a partir de los años setenta del siglo XX. La historiografía mexicana ha prestado particular atención a figuras que se adhirieron desde diferentes espacios al movimiento armado acaecido en 1910. Desde Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, María Arias Bernal, Carmen Serdán, Hermila Galindo, Cuca García, Julia Nava de Ruisánchez, entre otras, se ha hecho visible lo que en un primer momento parecía intangible con respecto a la participación activa de las mujeres en espacios “supuestamente” ajenos a su sexo. Sin embargo, el caso de Inés Malvárez no ha sido tratado con mayor interés por parte de la historiografía que sí ha recuperado legados femeninos de personalidades como las ya mencionadas. En la mayoría de los casos Malvárez es referida únicamente como la profesora que sostuvo una discusión con Hermila Galindo por expresar su oposición a la demanda del sufragio femenino.<sup>4</sup> Lo anterior nos invita a identificar y reconocer los lazos que vinculan el actuar de las mujeres a través de diversos intereses políticos ligados con el feminismo.

---

<sup>4</sup> Véase: Macías, Anna (2002). *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*

Inés Malvárez Ramírez nació el 21 de enero de 1874 en el municipio de Otumba, Estado de México, y murió el 9 de diciembre de 1953 en la Ciudad de México. De acuerdo con los documentos localizados en los últimos años, se presume que pertenecía a una familia de clase media, conformada por Benito Malvárez, Laura Contreras, y un hermano de nombre desconocido. Hasta el momento no se sabe con exactitud las labores u oficios desempeñados por los padres de Malvárez. De igual manera, se estima que la familia decidió trasladarse a la Ciudad de México entre 1885 y 1888, probablemente con la intención de mejorar las condiciones y oportunidades de vida. Es durante este período que Inés Malvárez a la edad de catorce años se interesó en adquirir los conocimientos y prácticas necesarios para ayudar a los enfermos.

Es preciso advertir que mediados del siglo XIX la enfermería se ejercía únicamente como práctica filantrópica entre mujeres pertenecientes a las clases media y alta de la sociedad mexicana. Gracias a la Congregación de las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado, establecida el 9 de octubre de 1843 en las ciudades de México, Monterrey, San Luís Potosí, Guadalajara, Puebla, San Andrés Tuxtla y Chihuahua; mujeres como Malvárez obtuvieron experiencia para cuidar y atender a los enfermos, tanto por caridad cristiana, como por vocación. Al respecto, Martha Eva Rocha (2015) señala que “algunas mujeres acudieron en ayuda de las hermanas y así fueron adquiriendo los conocimientos de la “profesión”, práctica que a su vez formó parte del apostolado que, por afición o como caridad cristiana, las mujeres prestaban en los hospitales” (pp. 209-212). Un aspecto interesante que vale la pena resaltar es el hecho de que la enfermería resultaba una labor que no cualquiera podía ejercer, pues la clase social jugaba un papel determinante que permitía o frenaba la práctica filantrópica.

El hecho de que Inés Malvárez se involucrara en el cuidado de los enfermos despertó en ella una conciencia que le permitió cuestionar las vejaciones por las que atravesaba el México decimonónico. Hablamos de un personaje cuya conciencia femenina le posibilitó la adquisición de capacidades reales sobre situaciones que experimentó a nivel individual y colectivo. Trataba de imaginar y más tarde, luchar, por la conformación de un nuevo orden social presidido por reivindicaciones concretas -educación, trabajo, igualdad y derechos-. Lo que probablemente inició como una experiencia caritativa se transformó en una práctica política con intereses feministas, ya que desde diferentes espacios se esforzó en hacer visibles las problemáticas políticas, educativas y sociales que involucraban a las mujeres.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, y en respuesta a los postulados igualitarios de liberalismos expresados por algunos miembros de la sociedad mexicana, las mujeres como grupo social buscaron los medios para hacer oír su voz en cuestiones de interés colectivo. En algunos casos se integraron en clubes, partidos políticos y sindicatos ya constituidos; en otros, optaron por la formación de organizaciones propias con tintes feministas (Guerrero, 2017). Es en este contexto, específicamente en 1909, que Inés Malvárez inicia su vida política incorporándose a las filas del Partido Antireeleccionista. Para entonces, el país atravesaba una crisis política producto de la administración

---

México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género; Rocha, Martha Eva (2015). Los rostros de la rebeldía. Veteranas de la Revolución mexicana, 1910-1939. México: INERHM y Galeana, Patricia (2014). La revolución de las mujeres en México. México: INERHM.

ejecutiva del presidente Porfirio Díaz que se había perpetuado en el poder por más de treinta años. El trabajo desempeñado por Malváez en dicho Partido consistía en repartir propaganda política de corte antiporfirista sujeta a los ideales políticos y revolucionarios de los simpatizantes que más tarde conformarían el movimiento revolucionario. Asimismo, y con el apoyo de otras correligionarias como María Arias Bernal, Carmen Serdán, Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, entre otras, Malváez reprodujo y repartió panfletos, programas, e incluso, el Plan de San Luis escrito por Francisco I. Madero. La colonia Tacubaya se convirtió para Malváez en el espacio por medio del cual podía dar cuenta de los avances o retrocesos del movimiento en contra de Díaz (AHSDN, exp. 112). Hablamos de una mujer cuyas iniciativas le permitieron tomar mayor conciencia sobre sus capacidades reales que puestas en práctica contribuían a la conformación de una nueva sociedad.

En 1910, Inés Malváez decidió apoyar a dos de los miembros más representativos del Partido Antireeleccionista, Francisco I. Madero y Francisco Vázquez Gómez; candidatos a la presidencia y vicepresidencia del país. Uno de los aspectos sobresalientes de la labor de Malváez durante este periodo, se caracteriza por emplear la pluma y el discurso con el fin de persuadir a los ciudadanos a ejercer su derecho al sufragio el día de los comicios (Guerrero, 2017). “Votar se concebía como el acto principal de la ciudadanía, el medio para participar en el poder político y en la elaboración de las leyes cuyo cumplimiento obligaba a todos” (Capel, 2020, p. 268). Lo que demuestra cómo una mujer que a pesar de no contar con una agencia política, en el sentido estricto de la ciudadanía, empleó el poder de la palabra, ya fuese por medio del discurso o la escritura, para persuadir a quienes tenían la facultad para efectuar el sufragio y de esta forma llevar a cabo el ejercicio democrático. El discurso se convirtió para Malváez en un vector de expresión, un instrumento al servicio de la causa revolucionaria dotado de compromiso político que en años posteriores se convertirá en el eje central de su feminismo antisufragista interesado en mejorar las condiciones de las mujeres a partir de la instrucción educativa.

Gracias a la ayuda de algunas profesoras, periodistas y escritoras, Inés Malváez creó nuevas redes sociales que respondieron a las necesidades del momento. Se trataba de encontrar apoyo y solidaridad entre sus congéneres para enfrentar las problemáticas del movimiento político en contra de Porfirio Díaz. El Club Femenil Antireeleccionista “Hijas de Cuauhtémoc”, fundado el 19 de junio de 1910, permitió a sus integrantes ampliar sus labores propagandísticas en diversos espacios públicos, como calles, plazas y avenidas principales de la Ciudad de México.<sup>5</sup> No obstante, uno de los aspectos más sobresalientes de esta organización, es que logró captar la atención de periódicos como *México Nuevo Diario Democrático*; *Diario del Hogar*; *Nueva Era*, *Diario Independiente*, *Político y de Información*; entre otros, que abrieron espacios para reconocer, exponer y visibilizar las labores de las mujeres como actores sociales a la par de los hombres en favor de los principios democráticos.

<sup>5</sup> La prensa de la época recupera el impacto público que tuvieron varios clubes políticos femeninos. Al respecto, véase: Orcilles, Trinidad (1910). Club Femenil “Hijas de Cuauhtémoc”, *Diario del Hogar*, 11 de septiembre de 1910; SA, “La manifestación independiente de ayer disuelta a caballos en la glorietta de Colón”, *Diario del Hogar*, 12 de septiembre de 1910; Latino, Laura (1911). “Excitativa a la mujer mexicana”. *Nueva Era Diario Independiente, Político y de Información*, 31 de agosto de 1911; Arce, Elodia (1911). Club Femenil Antireeleccionista “Hijas de la Revolución”. *Nueva Era Diario Independiente, Político y de Información*, 28 de septiembre de 1911.

Tiempo después de haber estallado la Revolución mexicana, y tras el asesinato de Francisco I. Madero bajo de las órdenes del General Victoriano Huerta, Inés Malvárez organizó un nuevo club político denominado “Lealtad”, en cuyas filas se encontraban personalidades como Eulalia Guzmán, María Arias Bernal y Carmen Serdán, por mencionar algunas. Las labores que desempeñaban las integrantes se basaban en conseguir pertrechos de guerra, alimentos, municiones, y especialmente, dar a conocer los avances de la revolución. Entre 1913 y 1914, Inés Malvárez sumó a sus actividades la defensa de reos políticos que habían sido encarcelados bajo las órdenes de Huerta.<sup>6</sup> Las intervenciones de Malvárez fueron interpretadas como amenazas en contra del gobierno, por lo que fue acusada y aprehendida en abril de 1914 por el delito de sedición.<sup>7</sup> Posteriormente fue trasladada a la Penitenciaría del Distrito Federal, y más tarde a la Cárcel de Tlalpan donde permaneció privada de su libertad por más de tres meses. Durante este tiempo, estuvo a punto de morir a manos de una mujer espía enviada por el presidente Victoriano Huerta.<sup>8</sup>

Después de quedar en libertad por medio de un amparo presentado integrantes del club Lealtad, y tras la caída del gobierno huertista, Inés Malvárez decidió incorporarse a las filas del movimiento constitucionalista liderado por Venustiano Carranza. A partir de entonces colaboró como redactora de los periódicos *El Pueblo*, *El Dictamen*, *Cauterio y Gladiador*, editados en el estado de Veracruz; donde estaba instalado el gobierno provisional de Carranza. De alguna manera la escritura se mantuvo para Malvárez como una vía de acceso, visibilidad, reconocimiento, pero, sobre todo, de concientización. Es decir, un medio de emancipación para sacar al espacio público, tanto intereses, inquietudes y demandas. Era concebido como un instrumento privilegiado de afirmación personal y política que le concedió autonomía y empoderamiento.

## La cuestión del voto femenino

La demanda del sufragio femenino se convirtió en un tema de debate público discutido en espacios de índole político como el Primer Congreso Feminista de Yucatán, y el Congreso Constituyente, ambos celebrados en 1916. “Sufragio Efectivo No Reección”, fue el lema con el que inició la Revolución mexicana. A lo largo de las sesiones del Congreso Constituyente se discutió sobre la conveniencia y “efectividad” de concederles plenamente derechos políticos a las mujeres para ser reconocidas como ciudadanas. Hermila Galindo y el general Salvador González Torres se pronunciaron en pro de la demanda del sufragio femenino.<sup>9</sup> Por su parte, Inés Malvárez sostuvo una postura en

---

<sup>6</sup> Algunos reos políticos que obtuvieron su libertad gracias a los amparos presentados por Malvárez, fueron: Miguel Alardín (Diputado Federal de Nuevo León); Fernando Erqueaga (Diputado Federal de Baja California); Ing. Félix O. Castrejón, entre otros. Véase: AHSDN, Inés Malvárez, Fondo Veteranos, exp. 112, caja 490, p.6.

<sup>7</sup> AHDFC, Cárcel de Belén, exp. 210, caja3, pp.18-23.

<sup>8</sup> AHSDN, Inés Malvárez, Fondo Veteranos, exp. 112, caja 490, p.7.

<sup>9</sup> Para conocer más sobre los intereses feministas y las labores llevadas a cabo por Hermila Galindo durante la administración de Venustiano Carranza, véase: Valles Ruiz, Rosa María (2010). *Sol de libertad*. Hermila Galindo, feminista, constitucionalista y primera censora legislativa en México. México: Instituto de Cultura del Estado de Durango.

contra, argumentando que la demanda era una idea anómala, no sólo para ella, sino para varias correligionarias que coincidían con el hecho de que las mujeres no estaban capacitadas intelectualmente para ostentar ese derecho.

El uso de la pluma le permitió a Inés Malvárez dar a conocer los puntos sobresalientes que respaldaban su postura antisufragista. Fue a través del periódico *Gladiador Diario de la Revolución y de los Revolucionarios*, que envió una misiva con el fin de que sus argumentos tuvieran un mayor alcance público:

- 1)- La mujer no puede votar mientras no se hayan empleado algunos años en su educación
- 2)- Porque sería poner en peligro la soberanía de la Patria, los principios constitucionales y la idea general de la Revolución
- 3)- Porque es idea propia del enemigo, lanzada por medio de los suyos, buscando que el Gobierno de la Nación quede en manos del clericalismo
- 4)- Porque si el hombre propiamente no tiene suficientes conocimientos de lo que es el sufragio, la mujer en general, está más incapacitada aún para ejercer tal derecho, puesto que el mismo hombre la ha descuidado dejándola entregada en el seno de un absoluto fanatismo, que le impide la libertad de pensar, de aprender y ser capaz de llegar a tener el conocimiento exacto de lo que son los derechos individuales [...] ¿Con qué mujeres cuenta la Patria en caso de que tal absurdo fuese aceptado, si la mayoría aún no se ha substraído al dominio del confesor? [...] La mujer ciertamente, debe tener los mismos derechos que el hombre; pero por el momento, creo que sólo debe concedérsele el de opinar y emitir libremente sus ideas, si es que hemos ido a la lucha para darle a la Patria una verdadera libertad”. (Malvárez, 1916)

Uno de los criterios destacados del feminismo antisufragista localizado en el texto de Malvárez se basa en cuestionar las diferencias no naturales, sino sociales, existentes entre hombres y mujeres. Su postura advierte una necesidad de implementar proyectos educativos para impulsar, capacitar y formar cultural e intelectualmente a las mujeres; porque desafortunadamente un número considerable estaba sumido en el analfabetismo. La educación les daría las bases prácticas para que en la posteridad demandaran derechos políticos.

Como era de esperarse, los miembros del constituyente negaron el otorgamiento del sufragio femenino. Tuvieron que pasar treinta y seis años para que se reformara el artículo 34 constitucional, hasta que en 1953 fue otorgado el sufragio universal femenino; votar y ser votadas se convirtió en una realidad.<sup>10</sup>

---

10 El trabajo de la Dra. Tuñón resulta imprescindible para conocer las transiciones experimentadas por las mujeres para obtener el voto. Consultar: Tuñón, Enriqueta (2002). ¡Por fin... ya podemos elegir y ser electas! El sufragio femenino en México. México: CONACULTA-INAH.

Con base en lo anterior, observamos cómo el rechazo al sufragio femenino se apoyó de argumentos de carácter práctico que desde mi perspectiva fueron tergiversados, ya que en ningún momento, al menos en el caso de Malváez, encontramos argumentos sustentados en prejuicios como el rechazo a cualquier derecho de índole político que modificara la estructura sociofamiliar tradicional, la feminidad y moralidad de las mujeres. Estos son los principios básicos del antisufragismo. Por el contrario, la postura antisufragista propugnaba el desarrollo de una conciencia intelectual que les ofrecería a las mujeres las herramientas para actuar de manera independiente en la esfera pública: como consecuencia serían reconocidas como sujetos capaces de tener independencia personal. Encontramos en el discurso, postura y actuar de Malváez, intereses encaminados a la emancipación femenina por medio de propuestas educativas que de algún modo ayudarían a la regeneración de las mujeres.

Lo anterior sugiere que Inés Malváez empleó el feminismo para visibilizar cuestiones políticas y sociales que debían reformarse para mejorar las condiciones femeninas, tanto en el ámbito privado como en el público. Como consecuencia, Malváez puede ser calificada de feminista ya que cuestionaba la condición de las mujeres, su invisibilidad, y criticaba la falta de igualdad y oportunidades entre hombres y mujeres. De modo que consideraba la educación como el derecho que concedería a las mujeres mayores posibilidades laborales y personales para contribuir en los sectores sociales y políticos del país.

Hasta ese momento, la educación era, en palabras de Geraldine Scanlon (2020) “la típica educación de adorno para que las mujeres tuviesen un barniz de cultura” (p. 122). Por ello era necesario poner en marcha proyectos educativos de gran alcance e impacto. Una mujer emancipada e independiente, profesional y dueña de sus propias decisiones, sería una buena ciudadana. Actuaciones como la de Inés Malváez contribuyen a la historia de los feminismos como proyecto político sujeto a prácticas discursivas e históricas que demandan ser revisadas para una nueva interpretación.

### *Victoria Kent*

El concepto “mujeres” ubicado en la producción historiográfica presupone una identidad dinámica y heterogénea que constituye un amplio campo de experiencias de orden político, cultural, social y de clase, ejercidas en espacios públicos y privados. Cualquiera que sea el caso, las actuaciones de las mujeres son indispensables para reconstruir el relato histórico. No basta con conocer solo una cara de la moneda de un acontecimiento y/o problemática determinada. Es necesario emplear diversas perspectivas que permitan repensar las participaciones del grupo femenino en cualquier contexto histórico.

Victoria Kent Siano, nació el 6 de marzo de 1892 en la ciudad portuaria de Málaga ubicada al sur de España y falleció el 25 de septiembre de 1987 en la ciudad de Nueva York. Pertenecía a una familia de clase media conformada por su madre María Siano González, su padre Román Kent (de ascendencia irlandesa), y seis hermanos. Como era de esperarse en aquella época, el padre de Victoria se encargaba de mantener a su familia laborando como encargado de una sastrería de renombre ubicada en el centro de Málaga, trabajo que le permitía mantener una holgada posición económica. Por su

parte, María Siano se dedicaba exclusivamente al cuidado y educación de su familia, representando el papel de madre y esposa abnegada. Siguiendo los dictados de la época María Siano respetaba la idea de que el papel de las mujeres estaba confinado al hogar. Victoria aprendió a leer y escribir con la ayuda de su mamá, quien también fungía como su institutriz. Al terminar la etapa de educación elemental, fue admitida en la Escuela Normal Superior de Málaga.<sup>11</sup> En 1909, a los diecisiete años, obtuvo el título de maestra elemental; dos años después, en 1911 es reconocida con el título de maestra superior. Con apenas diecinueve años, Victoria muestra un latente interés por adquirir mayor educación. Su plan era ingresar al Bachillerato y posteriormente a la Universidad (Capel, 2006).

Las aspiraciones de Victoria resultaban ambiciosas para una mujer de provincia que debía enfrentarse no solo a las críticas de su familia, sino a las de la sociedad, debido a que en esa época en España solo trescientas cuarenta mujeres cursaban estudios universitarios. Aunado al hecho de que este tipo de instrucción se consideraba innecesaria, o más bien, inadecuada para las mujeres (Capel, 2006).

En 1917, Kent se dirige a Madrid para ingresar a la Universidad y realizar estudios de licenciatura en Derecho; no obstante, tuvieron que pasar un par de años para que fuera admitida (Capel, 2006). Entre 1920 y 1924, se forma como abogada en la Universidad Complutense de Madrid. Durante este período, se desempeñó como maestra en un Instituto de niñas, y tuvo a su cargo la Biblioteca de la Residencia. Además, en 1921, ella y otros tres estudiantes fueron elegidos para asistir al Congreso Internacional de Estudiantes de Praga, evento en el que representó a dos organizaciones, la Unión Nacional de Estudiantes y la Juventud Universitaria Feminista (Balaguer, 2009). En esta última demostró su compromiso feminista en favor del mejoramiento de las mujeres (Ramos, 1999): “Tengo el honor de sumarme a sus ideales y trabajar, continuando la labor de la doctora Soriano por el mejoramiento y el engrandecimiento de la mujer española, que es lo único que se propone esta organización” (p. 20).

En el verano de 1924, Victoria cumpliría su propósito de formarse como abogada. Después de obtener el título universitario, ingresó al Colegio de Abogados de Madrid donde tuvo la oportunidad de ser alumna de uno de los juristas más importantes y reconocidos de la época, Luis Jiménez Asúa. Poco tiempo después, Victoria decide dar un paso más, ahora como abogada. Gracias a la clase social a la que pertenecía, abre en Madrid su propio despacho (Capel, 2006).

Durante el periodo en el que Victoria Kent inaugura su despacho, es contactada por el político Miguel Primo de Rivera, quien buscaba el apoyo de mujeres que comenzaban a tener un reconocimiento público por sus labores profesionales. Debido a esta situación, Victoria y una de sus contemporáneas, Clara Campoamor, fueron contactadas por órdenes de Miguel Primo de Rivera. Básicamente se les ofreció la “oportunidad” de tener un puesto en la Asamblea e integrarse a los Comités Paritarios para desempeñar funciones administrativas que perjudicaran a los trabajadores con sueldos mínimos

---

<sup>11</sup> Allí tiene la oportunidad de tomar clases con dos profesoras feministas de la época: Suceso Luengo y Teresa Aspiazú; es probable que estas personalidades influyeran en su pensamiento. Véase: Gutiérrez Vega, Zenaida (2001). Victoria Kent, una vida al servicio del humanismo liberal. España: Universidad de Málaga.

(Capel, 2006). Naturalmente Victoria Kent rechazó tal ofrecimiento; lo cual en lugar de ocasionarle problemas le abrió las puertas para conocer a otros políticos que estaban en contra del régimen de Primo de Rivera.

Hacia 1930, Victoria Kent demostró sus habilidades como abogada frente al Tribunal de Guerra y Marina, al defender a un grupo de políticos que formaban parte del Comité Revolucionario, acusados de participar en la rebelión republicana. Entre ellos se encontraba el político, abogado y escritor Álvaro de Albornoz Liminiana. Victoria consiguió que los acusados fueran absueltos. Más tarde, en 1931, fue nombrada directora de Prisiones, cargo que por primera vez ostentaba una mujer. A lo largo de su etapa como directora puso en marcha varias mejores que beneficiaron a las y los presos; entre las que destacan:

- -Condiciones higiénicas
- -Otorgamiento de permisos extraordinarios en casos excepcionales
- -Construcción de prisiones exclusivamente femeninas
- -La creación de un cuerpo auxiliar de mujeres para custodiar los espacios femeninos
- -Establecimiento de los vis à vis.

## **Controversia en torno a la demanda del sufragio femenino**

Después de las elecciones generales españolas, y la proclamación de la Segunda República, en 1931, el 1º de octubre del mismo año se convocó a una Sesión de Cortes con el propósito de reformar algunos artículos de la que sería la nueva Carta Magna. El artículo 36 correspondiente al reconocimiento de la ciudadanía y el sufragio universal fue puesto a discusión. Al evento asistieron personalidades políticas de gran renombre; entre ellas dos mujeres Victoria Kent, perteneciente al Partido Radical Socialista y Clara Campoamor por el Partido Radical.<sup>12</sup>

De igual forma que en el caso mexicano, la mayoría de los miembros de la Sesión de Cortes manifestó su completo desacuerdo frente a la demanda del sufragio femenino. Los argumentos empleados para respaldar su posición se basaron en señalar que las mujeres españolas merecían únicamente el respecto de la sociedad por encargarse del cuidado y educación de los hogares. Además, todavía estaban bajo la influencia de la sacristía y el confesionario (Campoamor, 2006) ¿El “freno” de la Iglesia acaso implicaba un arma en favor de la República? En un primer momento parecía que sí. Los políticos estaban preocupados porque las mujeres emplearan el sufragio en favor de la derecha, lo que pondría en peligro a la República y sus principios democráticos y liberales. Frente a esta situación, Clara Campoamor (2006) defendió la demanda del sufragio femenino a través de una acalorada discusión en torno al vínculo existente entre la familia y la religión, en la que arguyó que el papel de las mujeres, la familia y la iglesia estaba sujeto a una tradición eclesiástica

---

<sup>12</sup> Para conocer más sobre las discusiones llevadas a cabo en la Sesión de cortes, véase: Campoamor, Clara (2006). El voto femenino y yo. Mi pecado mortal. Madrid: HORAS.

producto del Derecho romano. Es decir, no se trataba de un asunto reciente, sino histórico (Campoamor, 2006, p. 39). Campoamor estimaba que el voto femenino era un asunto fundamental para preservar la democracia.

Tras diversos debates, el artículo 36 constitucional fue reformado, de esta forma, el sufragio universal quedó establecido, y como consecuencia se les concedió el voto a las mujeres; aprobado por 161 votos a favor y 121 en contra. No obstante, Victoria Kent empleó una postura antisufragista. En su opinión, era necesario invertir tiempo para que las mujeres transformaran su ideología “reaccionaria” y fueran conscientes de la practicidad de sus derechos y obligaciones. De lo contrario, el voto femenino sería efectuado por “boca de su confesor, poniendo en peligro los principios de la República”:

“Señores Diputados, pido en este momento a la Cámara atención respetuosa para el problema que se debate, porque estimo que no es problema nimio, ni problema que debemos parar a la ligera; se discute, en este momento, el voto femenino y es significativo que una mujer como yo, que no hace más que rendir culto fervoroso al trabajo, se levante en la tarde de hoy a decir a las Cámaras, sencillamente, que cree que el voto femenino debe aplazarse [...] Yo necesitaría ver, para variar de criterio, a las madres en la calle pidiendo escuelas para sus hijos; yo necesitaría ver a las madres unidas pidiendo lo que es indispensable para la salud y la cultura de sus hijos [...] Cuando transcurran unos años y la mujer vea los frutos de la República y recoja la mujer en la educación y en la vida de sus hijos los frutos de la República, el futo de ésta en la que se está laborando con este ardor y con este desprendimiento, cuando la mujer española se dé cuenta de que sólo en la República están garantizados los derechos de ciudadanía de sus hijos, de que sólo la República ha traído a su hogar el pan que la monarquía no les había dejado, entonces, Sres. Diputados, la mujer será más ferviente, la más ardiente defensora de la República”. (Congreso de los Diputados, 1931)

El discurso antisufragista esgrimido por Victoria Kent manifiesta intereses feministas en virtud de que demandaba otros medios como la educación para que la conciencia de las mujeres fuese emancipada; de esta forma tendrían un acceso completo a todos los espacios públicos. Además, la educación las capacitaría para contribuir a la transformación de la sociedad española. El tema que nos pone en relación con la propuesta de feminismo antisufragista, parte de la constante preocupación, posición e invisibilidad de las mujeres españolas en el espacio público señalada por Victoria Kent. Como expresa Capel (2006), “se trata de una preocupación nacida no sólo de una reflexión intelectual sino de su propia experiencia personal” (p. 326). A pesar de pertenecer a una familia de clase media, Victoria Kent enfrentó las limitaciones sociales y políticas impuestas a las mujeres, como por ejemplo, la falta de derechos civiles, las dificultades para encontrar un trabajo, ingresar a una institución

educativa de nivel superior, y participar en asuntos políticos. Es probable que su propia experiencia fuese el motor de arranque para concientizarse sobre lo que, de acuerdo con su criterio, necesitaban realmente las mujeres para emanciparse.

El feminismo antisufragista de Victoria Kent, en ningún momento negó que las mujeres debían ejercer el sufragio; pero no las mujeres de su tiempo, sino las del porvenir. Ya que, en el contexto en el que se desarrolla, no todas estaban capacitadas intelectualmente para organizarse, demandarlo y ejercerlo. La falta de cultura, preparación y subordinación a la Iglesia, eran impedimentos significativos para contribuir al progreso de la República.

Al igual que Inés Malvárez, Victoria Kent no se asumió como feminista, en su lugar, se veía como una mujer “consciente” que cuestionaba las condiciones de las mujeres, y proponía medios para transformar y romper los moldes que limitaban el actuar femenino. Incluso, cuarenta y ocho años después de haber participado en las Cortes Constituyentes de la República Española, Victoria Kent concedió en 1979 una entrevista a Joaquín Soler Serrano, presentador del Programa *A Fondo*. Durante la sesión se le cuestionó sobre el tema del feminismo, a lo que respondió que su feminismo consistía en reconocer que debía existir la igualdad de derechos para hombre y mujeres. Sin embargo, no compartía aspectos del feminismo moderno como que las mujeres descuidaran sus hogares para ingresar a espacios laborales.

Al respecto, Rosa María Capel (2006) argumenta que “no era fácil definirse como feminista sin más en la España de los años veinte y treinta, donde incluso entre los sectores más progresistas el feminismo levantaba profundas sospechas y rechazos” (p. 27). Probablemente el hecho de no asumirse como feminista radica en que con frecuencia el término y la práctica feminista en sí, eran vistas como problemáticas. Debido a que, en ciertos espacios, como el caso de Gran Bretaña, las mujeres interesadas en conseguir el sufragio hicieron del feminismo su bandera de lucha, provocando disturbios, mítines políticos, entre otras prácticas que alteraban el orden público. Incluso hay estudios que señalan que el movimiento sufragista británico fue el modelo a seguir para otros movimientos feministas.<sup>13</sup>

## Conclusiones

Tres elementos son esenciales en las argumentaciones propuestas por Inés Malvárez y Victoria Kent: las ideas sobre el papel de las mujeres, la exigencia de concientización femenina en pro de la emancipación, y la relación establecida entre educación como el medio para obtener completa independencia. El feminismo antisufragista de estas dos protagonistas conlleva un esfuerzo notable por ir dando forma a las posturas que parecen ignoradas. Sus acciones nos invitan a llevar a cabo un ejercicio de resignificación de su actuar como sujetos históricos, cuyas voces, condiciones, oportunidades y discursos

<sup>13</sup> Al respecto, véase: Evans, Richard J. (1980), *Las feministas. Los movimientos de emancipación de la mujer en Europa, América y Australasia 1840-1920*, España, Siglo XXI Editores; Bonnie S. Anderson, Bonnie S & Judith P. Zinsser (2007), *Historia de las mujeres. Una historia propia*, Barcelona, Crítica; Burke, Peter & Michelle Perrot, eds. (2006), *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus; Morant, Isabel coord. (2006), *Historia de las mujeres en España y América Latina del siglo XX a los umbrales del XXI*, Madrid, Cátedra.

se muestran silenciados por narrativas concretas. Es menester analizar y emparentar los temas y demandas que conformar los distintos feminismos. Finalmente, el feminismo antisufragista resulta una propuesta práctica para identificar, analizar y reinterpretar la concientización femenina en contextos determinados.

## Referencias

- AHSDN. Inés Malvárez. Fondo Veteranos, exp. 112, caja 490, p.4.
- AHSDN. Inés Malvárez, Fondo Veteranos, exp. 112, caja 490, p.7.
- AHDFC. Cárcel de Belén, exp. 210, caja 3, pp.18-23.
- Anderson, Bonnie S & Judith P. Zinsser (2007), *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona, Crítica.
- Balaguer, María Luisa (2009). "Victoria Kent: vida y obra". *Corts: Anuario de derecho parlamentario*, N°. 21, 17-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3120613>
- Burke, Peter & Michelle Perrot (ed. (2000). *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus.
- Bush, Julia (2007). *Women Against the Vote. Female Anti-Suffragism in Britain*. New York: Oxford University Press.
- Cano, Gabriela (2013). Paradojas del sufragio femenino. *Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=15503>
- Campoamor, Clara (2007). *El voto femenino y yo. Mi pecado mortal*. Madrid, HORAS.
- Capel, Rosa María (2006). Victoria Kent Siano (1892-1987). En Javier Moreno Luzón (Ed.). *Progresistas, Biografías de reformistas españoles*, 311-313. Madrid: Taurus.
- Cárcel de Belén, Caja 3, exp. 210.
- Congreso de los Diputados (1931). "Discurso de Victoria Kent sobre el voto femenino". *Diario de las Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, España. Recuperado de: [https://app.congreso.es/est\\_sesiones/](https://app.congreso.es/est_sesiones/)
- Evans, Richard J. (1980). *Las feministas. Los movimientos de emancipación de la mujer en Europa, América y Australasia 1840-1920*. España, Siglo XXI Editores.
- Fondo Veteranos, Caja, 490, exp. 112.
- Galeana, Patricia (2014). *La revolución de las mujeres en México*. México: INERHM.
- Malvárez, Inés (1916). La señorita Malvárez se dirige al constituyente. *Gla-*

- diador Diario de la Revolución y de los Revolucionarios*, 23 de diciembre de 1916.
- Guerrero Valdez, Karen Suleymi (2017). “El discurso histórico de las mujeres antisufragistas durante la Revolución mexicana, 1900-1917”. Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Guerrero Valdez, Karen Suleymi (2020). “El sufragio no efectivo, la participación política de las mujeres antisufragistas: Un estudio comparado entre México y Gran Bretaña, 1910-1930”. Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).
- Gutiérrez Vega, Zenaida (2001). *Victoria Kent una vida al servicio del humanismo liberal*. España: Universidad de Málaga.
- Harris, Brian (1978). *Separate Spheres: The Opposition to Women’s Suffrage in Britain*. London: Croom Helm.
- Macías, Anna (2002). *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. México: UNAM.
- Morant, Isabel (2006), *Historia de las mujeres en España y América Latina del siglo XX a los umbrales del XXI*. Madrid: Cátedra.
- Offen, Karen (2015), *Feminismos Europeos, 1700-1950. Una historia política*. Madrid: Akal.
- Ramos, Palomo, M.D. (1999). *Victoria Kent, 1892-1987*. Madrid: Editorial del Orto.
- Rocha, Martha (2015). *Los rostros de la rebeldía. Veteranas de la Revolución mexicana, 1910-1939*. México: INERM.
- Scanlon, Geraldine (2020). Emilia Pardo Bazán (1851-1921). En Rosa María Capel (Ed.). *Acción y voces de la mujer en el espacio público*, 122. Madrid: Abada Editores.
- Tuñón, Enriqueta (2002). *¡Por fin... ya podemos elegir y ser electas! El sufragio femenino en México*. México: CONACULTA-INAH.
- Valles Ruíz, Rosa María (2010). *Sol de libertad. Hermila Galindo, feminista, constitucionalista y primera censora legislativa en México*. México: Instituto de Cultura del Estado de Durango.
- Villena, Miguel Ángel (2007). *Victoria Kent. Una pasión republicana*. España: Debate.



# Evolución del concepto de cuidado: elemento básico de vida y salud

Evolution of the concept of care: basic element for life and health.

Silvana de Regil Herrera . [silvanaderegil@gmail.com](mailto:silvanaderegil@gmail.com)  
Luz Ma. González Robledo. [luz.gonzalez@uaem.mx](mailto:luz.gonzalez@uaem.mx)  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).  
México  
Recibido: 07/10/2022  
Aprobado: 12/01/2023

## Resumen

El cuidado como concepto es complejo ya que está íntimamente relacionado con todas las áreas de la vida de un ser humano, de ahí su abordaje interdisciplinario desde las ciencias sociales. El objetivo del presente trabajo fue: Sistematizar el desarrollo teórico conceptual del cuidado para realizar una reconstrucción teórica del mismo y comprender la configuración actual de esta noción. Se utilizó una metodología cualitativa basada en la fenomenología de corte documental, con el propósito de presentar de manera ordenada y sistemática los resultados hallados sobre el desarrollo teórico-conceptual del cuidado. El análisis documental permitió sintetizar las bases filosóficas y sociales del cuidado, la evolución del concepto, particularmente en el último siglo. Se revisaron categorías como praxis, necesidad, dependencia y desigualdad social y, de manera particular se pone énfasis en el impacto que los roles de género han tenido en la distribución social de los cuidados. Se concluye que, en la actualidad, el *cuidado* se identifica como un trabajo que sostiene la vida de las personas en la sociedad contemporánea y que debe ser un derecho constitucional que obliga a los gobiernos a descolocar a las familias, y principalmente a las mujeres, como únicas responsables.

**Palabras clave:** Cuidado, Desigualdad social, Derecho a la salud, Roles de género, Distribución de sexo

## **Abstract**

Care as a concept is complex since it is closely related to all areas of the life of a human being, hence its interdisciplinary approach from the social sciences. The objective of this work was: To systematize the conceptual theoretical development of care in order to carry out a theoretical reconstruction of it and understand the current configuration of this notion. A qualitative methodology based on documentary phenomenology was used, with the purpose of presenting in an orderly and systematic manner the results found on the theoretical-conceptual development of care. The documentary analysis allowed us to synthesize the philosophical and social bases of care, the evolution of the concept, particularly in the last century. Categories such as praxis, need, dependency and social inequality were reviewed and, in particular, emphasis is placed on the impact that gender roles have had on the social distribution of care. It is concluded that, at present, care is identified as a job that sustains the lives of people in contemporary society and that it should be a constitutional right that obliges governments to displace families, and mainly women, as solely responsible.

**Key words:** Care, Right to health, Gender equality

## **Introducción**

Hoy en día el cuidado es uno de los temas de mayor relevancia que demanda ser atendido con prontitud y eficacia; las pandemias, los avances médicos, la inseguridad pública, la violencia, el desgaste laboral; y otros múltiples aspectos cotidianos de la sociedad abren debates sobre cómo cuidar al ser humano que se desarrolla dentro de todas estas facetas; en otras palabras, ¿cómo mantenerlo vivo, con salud y en su óptimo desenvolvimiento dentro de su vida cotidiana?

El cuidado está íntimamente relacionado con todas las áreas de la vida de un ser humano y analizarlo teóricamente es comprender que, para que exista la vida, hace falta que existan cuidados que la mantengan. Carrasco (2014) asegura que:

El trabajo de cuidado nos permite crecer, socializar, adquirir lenguaje, valores, identidad y autoestima básicas. Incluye tanto la atención a las necesidades básicas relacionadas con el cuerpo, que son la base material del bienestar en la vida, como la atención a las necesidades emocionales, que se satisfacen a través de los afectos y el reconocimiento (p. 35).

Conocer la historia de un concepto como el cuidado y reflexionar sobre el recorrido que se ha hecho para entenderlo como hoy en día lo hacemos, nos acerca a conocer la historia de las sociedades y su organización social, su forma de asimilar el mundo y de cuidar la vida de sus integrantes; nos explica la importancia de dejar atrás viejas concepciones y nos encamina a construir nuevas formas de gestionar los cuidados en nuestra sociedad.

Realizar reflexiones como esta nos permite mantener un constante cuestionamiento sobre el origen, el fundamento y los límites del aparato conceptual del cuidado, teórico o normativo, para mantenernos alejados de la neutralización e insensibilidad por el tema a estudiar (Derrida, 1990, citado en Borges, 2013) y reconocer la relevancia que tiene el cuidado para preservar la vida y la salud de los individuos.

Nos preguntamos entonces, ¿Cómo ha sido el desarrollo teórico-conceptual del cuidado? Y dentro de este desarrollo ¿Cuáles son las principales fuentes filosóficas sobre las que se ha construido el concepto del cuidado? ¿Cómo fue cambiando la concepción del cuidado a lo largo de la historia? ¿Cómo se ha posicionado el concepto del cuidado en nuestra sociedad contemporánea?

Puntualizar todas las aristas con las cuales se ha conceptualizado, estudiado y entendido el cuidado resulta extremadamente ambicioso. Existen diversos tipos de conceptualización del cuidado pues este puede ser estudiado desde diferentes disciplinas y abarcar lo ambiental, lo pedagógico, la ética, las ciencias de la administración, etc. En el presente trabajo, nos centraremos en el cuidado de la salud y de la vida humana y en las principales categorías conceptuales que lo anteceden, para realizar una reconstrucción teórica, reflexiva y argumentativa, del concepto de cuidado e identificar los elementos centrales que se deben considerar cuando se trabaja con este concepto en la actualidad.

Gracias a la profesionalización de los estudios en enfermería (también llamada como la ciencia de los cuidados) y al posicionamiento del tema del cuidado en la esfera política en los últimos años se cuenta con basta información que nos da acceso a conocer los principales debates sobre el tema.

A través de una metodología cualitativa basada en la fenomenología de corte documental, se busca presentar de manera ordenada y sistemática los resultados hallados sobre el desarrollo teórico-conceptual del cuidado, como una ruta para entender el concepto en la actualidad.

Como hipótesis de trabajo postulamos que el cuidado es un concepto complejo que ha evolucionado junto con las concepciones teóricas y prácticas que se tienen sobre la vida, las sociedades y su organización. También se ha relacionado con categorías como el género, la desigualdad, la dependencia, la necesidad y la praxis. En la actualidad, en el ámbito global, el cuidado se ha posicionado como uno de los principales debates políticos y académicos que promueven el diseño e implementación de políticas públicas de bienestar.

Tomamos como punto de partida las fuentes filosóficas sobre las que construye el cuidado. Posteriormente en los siguientes subtemas se presentarán los principales argumentos enarbolados en las luchas sociales que promovieron un cambio de paradigma en la concepción del cuidado, la categoría de género como un elemento indispensable para el análisis y, finalmente, en el último apartado, se mostrará el posicionamiento contemporáneo que tiene actualmente el concepto.

## Bases conceptuales del cuidado: reflexiones desde la filosofía

Históricamente, las primeras aportaciones al estudio del cuidado provienen de la filosofía. Debido a la estrecha relación del cuidado con la vida, la salud y la sobrevivencia, existe una enorme complejidad en su conceptualización y el concepto podemos encontrarlo profundamente relacionado con las concepciones que se tienen sobre “ser”, el “hacer” el “deber ser”, la “ética”, la “responsabilidad”, la “política”, entre otros.

Estas concepciones filosóficas han desarrollado, durante siglos, reflexiones que han marcado diferentes conceptualizaciones del cuidado y sobre las que se han edificado diversas disciplinas (por ejemplo: la enfermería, la pedagogía, el cuidado ambiental, la geriatría, etc.)

Consideramos que para esbozar el desarrollo del concepto de cuidado, debemos partir de la filosofía griega. En ella, si bien no se profundizó en la noción como tal, sí se sentaron las bases para la construcción de su ontología. Para ello, es necesario retomar a los tres representantes fundamentales de la Antigua Grecia que presidieron de manera trascendental la filosofía, nos referimos a: Sócrates, Platón y Aristóteles.

Sócrates (citado en Nussbaum, 1994) afirmaba que, al morir, el alma escaparía inmortal y bienaventurada hacia otro mundo y que, por ello, la tarea esencial del filósofo era “el cuidado del alma” a través de una inversión en los valores y despreciando los cuidados del cuerpo. Posteriormente, Platón (citado en Nussbaum, 1994) retomó la tradición socrática y pitagórica, y presentó una vertiente ética renovada hacia una trascendencia metafísica. Puntualizó que el ser humano, además de cuidar el cuerpo para que no estorbe a los asuntos del alma, debe de “cuidar (curar) el alma”, a través de tratamientos como el habla y el pensar. Platón (citado en Nussbaum, 1994) iguala los cuidados a la cura, y remarca que “vana es la palabra del filósofo que no remedia ningún sufrimiento humano”.

Por su parte Aristóteles (citado en López, 2010; Gracia, 2000 en Alba, 2015) continuó con la relación entre cuidado y cura. Asemejó el cuidado a la delicadeza, enfatizó que debemos tener receptividad y respeto hacia todo lo que nos rodea ya que esto es lo que permite al ser humano reconocer su humanidad limitada. Este filósofo, piensa que el cuidado está relacionado con la política y la ética en un vínculo de continuidad; defiende que, sólo quien sabe cuidar y gobernarse a sí mismo está capacitado para cuidar y gobernar a los otros, pero aclara que ese cuidado de sí mismo debe estar orientado hacia el cuidado de la comunidad, al cuidado del todo (la legislación como cuidadora). De esta forma, ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino que todos pertenecen a la ciudad, puesto que cada uno es parte de ella (*Ayuso, 1931; Domínguez, et. al, 2012*).

Pinto et. al. (2017) recapitulan los cambios que ha tenido el término de cuidado desde la filosofía griega y consideran que las transformaciones del pensamiento clásico en torno al cuidado han sido condicionadas por las realidades sociales por las cuales transitó la civilización. De esta forma, los filósofos griegos tuvieron un constante interés por descubrir lo necesario

para llevar una “vida buena” pero sus reflexiones fueron modificándose como reflejo de los cambios sociales que se experimentaron durante la transición de las *polis* al mundo helénico.

Conforme la transición se fue dando, el pensamiento filosófico se fue desligando cada vez más la “vida buena” de la producción reflexiva del pensamiento (teoría) y se fue aproximando a un pensamiento que ligaba la reflexión sobre el cuidado a la praxis. Para los helénicos, la “vida buena”, era una concentración de la atención en la cual hay que ejercitarse (el cuidado de sí) y que debe de estar relacionada con acciones que promuevan también el cuidado de los demás, más allá del de uno mismo. De esta postura se desprenden múltiples preguntas sobre el actuar, el ser y la verdad, de tal forma que el cuidado, como práctica, se posiciona como una de las consideraciones principales de la reflexión en estas escuelas y se postula, por tanto, la “praxis” como el primer elemento indispensable para el análisis de los cuidados.

Siglos después, basado en teóricos como Hegel y su desarrollo de conceptos como dialéctica y praxis, Carlos Marx (1932, citado en Pinto, et. al., 2017) desarrolla la teoría del materialismo histórico y asegura que la vida material del ser humano es el punto de partida de toda filosofía y de toda historia; propone que “no se trata de entender al ser humano de carne y hueso a partir del ideal de la conciencia pura, sino que es la conciencia la que se ha de entender desde el ser humano viviente, de carne y hueso, que es, ante todo, un ser necesitado” (p. 37).

Marx (citado en Kindelán, 2013) defiende que el cuidar de la vida común y corriente ya es un asunto filosófico y posiciona la “necesidad” como una de las bases del análisis de toda su teoría. Postula que el ser humano antes de poder siquiera manifestar una “conciencia pura” (de la que habla la filosofía), primero ha de haber asegurado su supervivencia a lo largo de un continuo temporal, de haber satisfecho sus necesidades. Puntualiza que el comienzo de toda historia es la suma de las historias de vida de los individuos que producen los medios para satisfacer sus necesidades y que para lograrlo, los humanos necesitan de una sociedad que genere una historia colectiva por la sobrevivencia.

Heidegger (citado en Guevara, et. al., 2014), uno de los más importantes filósofos alemanes del siglo XX, retoma elementos de diversas corrientes filosóficas y da un enfoque mucho más existencialista a los cuidados. Para él, el cuidado es “una constitución ontológica, siempre subyacente a todo lo que el ser humano emprende, proyecta y hace” (p.132). Defiende que, sin importar las condiciones en las que se encuentre, quien recibe los cuidados deber ser considerado siempre como un ser pensante, libre y autónomo, cuya dignidad hay que respetar y defender como prioridad en todo momento.

Heidegger (citado en Nieto y Santamaría, 2016) trabaja con el concepto alemán “Sorge” (“cuidar de”, “velar por” o “curar a”) y con él se refiere a hacerse cargo de la condición de “Dasein” (el ser-ahí). Esto significa que el ser humano debe cuidarse del presente, de lo más relevante, de lo que merece ser pensado, del sentido de la propia finitud y mortalidad. Defiende que para poder cuidar es necesario evitar la alienación y siempre preguntarse por el ser, que hay que despertar de la narcosis y asumir plenamente el significado la propia existencia y la propia muerte. Heidegger ha tenido una gran influencia en

las profesiones de cuidado (como la enfermería) pues sus reflexiones teóricas son consideradas como la clave que nos permite hablar de una condición humana conformada por seres necesitados de cuidado, pero también seres que cuidan y tiene la capacidad de cuidar.

Partiendo de este reconocimiento del ser humano como un ser necesitado, llegamos al segundo elemento de análisis que muchos filósofos retoman en los estudios del cuidado: la “dependencia”. Para Jorge Riechmann (2012) los seres humanos somos seres finitos y temporales, somos vulnerables y necesitados y tendemos a sobrevalorar nuestras capacidades con una ilusión de control por la cual llegamos a creer que controlamos y gestionamos procesos sobre los que, en realidad, tenemos poca o nula influencia. La razón individual, pese a que ha sido glorificada a lo largo de la historia, es muy limitada, y nos lleva a sesgos y falsas ilusiones. En realidad, somos seres dependientes, tanto del resto de nuestro planeta como de otros seres humanos.

Para poder sobrevivir, hemos tenido que ser interdependientes y ecodependientes. El cuidado es, entonces, el acto que reconoce al ser humano como finito y dependiente, tanto de otros seres, como de nuestro planeta y por ello es indispensable el desarrollo de una sociedad justa y una relación sostenible con nuestro medio pues, sin esto, cualquier esperanza de vida buena resulta completamente impensable (Pinto, et.al., 2017).

Hasta aquí práctica, dependencia y necesidad son aspectos consustanciales al cuidado y de ellos surge otro elemento fundamental que ocupa la filosofía para su análisis y que implica el asumir plenamente lo que significa cuidar y al mismo tiempo saberse interdependiente y ecodependiente: el compromiso.

Partiendo de la idea de que solo podemos alcanzar nuestro Yo individual cuando nos comprometemos (nadie puede comprometerse por mí, ni yo puedo comprometerme por otros); el compromiso viene a constituir una dimensión fundamental del ser humano en el cuidado, ya que es la reflexión práctica para poder identificar al sujeto como un Yo y no sólo como una reflexión teórica (Pinto, 2017).

La filosofía, como estudiosa de la variedad de problemas fundamentales de la existencia humana, continúa desarrollando reflexiones en torno al cuidado y su implicación en la vida en sociedad.

## **Evolución del concepto de cuidado como elemento para preservar la vida y la salud**

Si bien los antiguos filósofos desde hace tiempo ya habían esclarecido la importancia del cuidado como elemento indispensable para sostener la vida, para la salud, para cubrir la necesidad humana y la dependencia, el debate acerca del cuidado y su relación con la cultura, los otros seres y el sí mismo es un tema que se reformula y mantiene en un continuo cuestionamiento. No cabe duda de que el cuidado es indispensable para que el ser humano sobreviva, pero ¿esto cómo ha impactado en la organización social? Veamos la siguiente narración de Byock (2012):

Hace años, un estudiante le preguntó a la antropóloga Margaret Mead cuál consideraba ella que era el primer signo de civilización en una cultura. El estudiante esperaba que Mead hablara de anzuelos, ollas de barro o piedras de moler. Pero no, Mead dijo que el primer signo de civilización en una cultura antigua era un fémur que se había roto y luego sanado. Mead explicó que, en el reino animal, si te rompes una pierna, mueres. No puedes huir del peligro, ir al río a tomar algo o buscar comida. Eres carne de bestias que merodean. Ningún animal sobrevive con una pierna rota el tiempo suficiente para que el hueso sane. Por ello, un fémur roto que se ha curado es evidencia de que alguien se ha tomado el tiempo para quedarse con el que se cayó, ha vendado la herida, le ha llevado a un lugar seguro y le ha ayudado a recuperarse. Mead dijo que ayudar a alguien más en las dificultades es el punto donde comienza la civilización. (142)

Con reflexiones como esta, en la investigación social el primer punto que se resalta es que el cuidado es uno de los temas más inherentes a la condición humana y es indispensable para la sobrevivencia pues está íntimamente ligado con cuestiones de salud (adquisición de hábitos higiénico-dietéticos, prevención de las enfermedades, cuidado de enfermos, discapacitados, etc.) y de preservación de la vida de las especies. Con esta visión se podría pensar incluso que el cuidado es una de las bases precursoras de la interacción entre humanos que se necesitan, que dependen entre sí y que requieren organizarse para conservar su salud y sobrevivir. Comprender cómo entiende el cuidado una sociedad, nos permite comprender cómo se organiza para garantizar la sobrevivencia de los individuos que la conforman.

Apoyadas por el debate multidisciplinario, las ciencias sociales han ido otorgando diversas herramientas académicas para contribuir de manera importante al desarrollo conceptual del cuidado y comprender con mayor profundidad quién, cómo y por qué se realiza la labor de cuidados.

Una de las posturas tradicionales que dio respuesta a estas nuevas interrogantes fue la teoría estructural funcionalista. En ella, varios autores como Durkheim (1893) y Parsons (1974), entre otros, señalaron la idea de que existe una división de trabajos en la sociedad, imprescindible para su funcionamiento. Con esta postura teórica, se reforzó la concepción tradicional del cuidado, el cual se concebía como un saber femenino que debía ser llevado a cabo por las madres, las hijas, las hermanas y las trabajadoras del servicio doméstico (Saraceno, 2009). Desde estas perspectivas, el cuidado consistía en un conjunto de conocimientos y competencias ligadas y vinculadas a responsabilidades morales, transmitidas de una generación de mujeres a otra (Finch y Mason, 1993, citados en Ruggeri, 2014).

A través de esta postura las ciencias sociales reconocieron que el cuidado pasa indiscutiblemente por el ámbito familiar ya que en éste se desarrolla la principal carga de acciones que sostienen la vida y la salud de las personas. Bajo esta perspectiva, se estudió a la familia como un todo uniforme y cohesionado en el que cada uno de los miembros tiene derechos y deberes que

cumplir. Se postulaba que las mujeres debían encargarse de aquellos trabajos que se desarrollan en el ámbito doméstico-familiar y que tienen relación con el *cuidado* de los miembros de la familia; mientras que los hombres debían realizar las tareas del ámbito público. Esta férrea división de papeles era valorada como fundamental para la vida social y posicionaba a la familia como el lugar central de protección y seguridad (Martín, 2008).

A mediados del Siglo XX, la filósofa y feminista francesa Simone de Beauvoir (1949), analizó la realidad en que las mujeres vivían; evidenció el fracaso de la moral burguesa tradicional que defendía estas concepciones y forjó bases para la crítica al matrimonio y el lugar de la mujer en la sociedad. Años después, haciéndose eco de las propuestas de Beauvoir, Betty Friedan (1963) habló por primera vez de lo que denominó el “problema sin nombre”. Friedan logró visibilizar el aislamiento y la falta de oportunidades que vivían las mujeres blancas de clases medias (esposas pertenecientes al modelo ideal de familia nuclear) que cubrían las tareas de cuidados en el ámbito doméstico. Denunció que la separación de los roles de cuidados es un mito parsoniano de la ama de casa feliz (originalmente llamado “The Feminine Mystique” en Friedan, 1963) en el que se promueve la desigualdad y con ello empezó a nombrar las desigualdades implícitas en las tareas de *cuidados de la vida* que las mujeres estaban realizando.

Con estos importantes aportes, en los años setenta, la academia y sociedad civil, comenzaron a generar críticas a la visión tradicional del cuidado, se abrieron líneas de investigación y se posicionó el tema en foros académicos, públicos e internacionales. Durante la década de los 70 se cimentaron importantes elementos que hasta la fecha son retomados para el análisis del cuidado dentro de nuestra sociedad. Algunas de las principales contribuciones que se hicieron en los años 70’s son las siguientes:

- Evidenciaron que la familia no es un espacio de igualdad sino que es un escenario de explotación, de conflicto y de violencia en la que el reparto de los *cuidados* se organiza entre las mujeres;
- Criticaron fuertemente el modelo de familia normativo que se había impulsado y evidenciaron la existencia de una rigidez social que se ha mantenido por más de dos siglos entre lo público y lo privado (Martín, 2008).
- Puntualizaron que solamente haciendo profundos cuestionamientos de algunos elementos centrales sobre los que se constituye nuestra sociedad se podrán generar nuevos imaginarios y nuevas propuestas de transformación (Río, 2003);
- Identificaron que existía una insuficiencia de cuerpos teóricos que explicara la persistente desigualdad entre hombres y mujeres;
- Propusieron herramientas teóricas para comprender la “crisis de los *cuidados*” (Pérez, 2006; Río, 2003);
- Hicieron notable que la distribución de los *cuidados* no estaba basada en una asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos,

(Scott, 2013) sino que estaba basada en los estereotipos que se sostenían en la sociedad;

- Plantearon el género como categoría indispensable para analizar el *cuidado* ya que visibilizaron que la distribución de los *cuidados* se asignaba a las mujeres debido a las bases de la cultura y la organización social (Pérez, 2006).

## **El género como dispositivo de análisis del cuidado de la vida y la salud**

A partir de los estudios feministas de los años 70, se han desarrollado un sinnúmero de análisis teóricos, empíricos y conceptuales en torno al cuidado y la organización social que lo sostiene. Con base en las premisas anteriormente mencionadas, se han desarrollado herramientas teóricas que han permitido explorar cómo es que nuestra sociedad mantiene vivos y sanos a sus integrantes. Una de las herramientas que más se ha utilizado es el “estudio sobre el uso del tiempo”<sup>1</sup> de las personas. Este tipo de estudios se han aplicado durante más de cuatro décadas en diferentes países y épocas y los resultados obtenidos han mostrado notables diferencias dependiendo del lugar y el tiempo en el que se realizaron; sin embargo, Aguirre y otros autores (2014) han encontrado tendencias interesantes que se repiten en la mayoría y que nos dan una clara idea sobre cómo se distribuye el cuidado de la vida y la salud en las diversas sociedades. Los resultados más sobresalientes son los siguientes:

- 1) La carga global de trabajo de *cuidados de la vida y la salud* que realizan las mujeres es mayor a la masculina;
- 2) En caso de que existan niños, enfermos y adultos mayores en la familia las mujeres aumentan su participación en las actividades domésticas;
- 3) Cuando la familia tiene niños en edad preescolar las mujeres aumentan significativamente su tiempo invertido al cuidado mientras que el de los hombres se mantiene;
- 4) En promedio, las mujeres invierten más del doble de tiempo semanal que los varones al *cuidado* de niños y otros miembros del hogar;
- 5) Aún, cuando las mujeres trabajen remuneradamente (incluso de tiempo completo), la distribución de las tareas domésticas y de *cuidado* sigue siendo desigual y recae más sobre las mujeres;
- 6) La jornada de trabajo total de las mujeres (entre labores remuneradas y no remuneradas) es mayor que la de los varones;
- 7) Debido a la necesidad de atender las responsabilidades domésticas y familiares, el tiempo que las mujeres pueden dedicar al trabajo remunerado, en promedio, es inferior al de los varones.

<sup>1</sup> El estudio del uso del tiempo es una herramienta fundamental para conocer y entender las desigualdades de género y la reproducción de roles, a través de datos que muestran la inequitativa distribución en el tiempo destinado al trabajo remunerado y no remunerado, así como la disponibilidad de tiempo de mujeres y varones para otras actividades cotidianas.

Al respecto, García-Calvente y otros (2004), resaltaron que las mujeres no sólo asumen de forma mayoritaria el papel de cuidadoras principales, sino que además se responsabilizan de las tareas más pesadas y demandantes de la labor. Los autores recalcan que también son mujeres las que ayudan a otras mujeres en el *cuidado* y que son ellas las que siguen haciéndose cargo, tanto del *cuidado* informal (en el ámbito privado/doméstico), como del *cuidado* formal (en el ámbito público) ya que son contratadas como trabajadoras asalariadas (enfermeras, maestras, empleadas domésticas, niñeras, etc.) pero con un ingreso desigual al de los hombres.

Con elementos como estos, es evidente que “la feminización del cuidado limita las oportunidades de crecimiento, autonomía y empoderamiento de las mujeres, quienes tienen menos tiempo para la participación social, política o laboral, incluso cuentan con menos tiempo para el descanso y para su auto cuidado” (INMUJERES, et. al., 2019, p.6). El reconocimiento de la importancia del cuidado abrió líneas de investigación académica que buscaron visibilizar todo aquello que se encuentra detrás de las labores de que realizan las mujeres para sostener la vida y la preservar la salud.

Algunas de las principales líneas destacan temas como: a) las implicaciones del género y de la clase en las jerarquías en los trabajos asalariados, en los trabajos domésticos (Pérez, 2006) y el acceso a la ciudadanía de las mujeres; b) la existencia de trabajos no remunerados que realizan las mujeres; c) la producción económica que se genera en los hogares; y, d) la relevancia que tiene el papel de quien cuida en la sociedad (Ruggeri, 2014).

Con fundamento en los hallazgos acumulados desde las diversas perspectivas y dimensiones, se logró que “el trabajo de cuidados” se convirtiera en un concepto central para entender y valorar la labor que han realizado las mujeres por tantos años en las sociedades. En la década de los años noventa (Martín, 2008), el debate en torno a la conceptualización de los cuidados tuvo un gran impulso que se ha mantenido hasta la fecha y con ello:

- 1) Se estableció que el *cuidado es un «trabajo»* en el que se gestiona y da mantenimiento cotidiano a la vida y a la salud (Pérez, 2006) a través de un conjunto de actividades y recursos que buscan la vigencia de los derechos humanos en la vida de cada persona teniendo como prioridad el derecho a la vida en primera persona (ESECE, 2009). Se identificó que existe una economía emocional, más allá de la lógica de los mercados que se produce y reproduce desde los cuidados domésticos y que es indispensable para el sostenimiento de la sociedad, de las economías y de la vida (Pérez, 2006).
- 2) Se criticó la visión del *cuidado* como un altruismo obligado o una generosidad inducida que cubren ciertas personas y se empezó a analizar como un derecho que tiene grandes implicaciones tanto en los cuidadores (*caregivers* en inglés) como en los beneficiarios y el contexto en el que se realizan (Ruggeri, 2014). Se evidenció que sobre las mujeres recae todo aquello de lo que no se ocupan los Estados y sus instituciones socio-sanitarias, en relación al *cuidado* integral de la ciudadanía (Aguirre, Bettyány, Genta, & Perrotta, 2014) y que es indispensable preguntarnos

por la responsabilidad moral y política de los *cuidados* y el lugar que deben ocupar en nuestra sociedad (Leira & Saraceno, 2002).

- 3) Se hizo notoria la deficiencia de cuidados que existe en nuestras sociedades occidentales y se puso énfasis en desnormalizar el *cuidado* como un asunto privado que cada individuo debe resolver con sus herramientas y posibilidades (Kittay, 1999, citada en Ruggeri, 2014).
- 4) Se evidenció la importancia de descolocar a la familia de la responsabilidad del *cuidado de la vida y la salud* y se postuló que, para poder brindar bienestar y protección social de calidad a los miembros de una sociedad, es indispensable una adecuada distribución de las responsabilidades de *cuidados* en donde participen los diversos actores que componen la sociedad (Aguirre, Bettyány, Genta, & Perrotta, 2014).
- 5) Se postuló la posibilidad de compartir las responsabilidades de *cuidado* entre diversas instituciones y se contempló entre ellas al Estado, la familia, el mercado y las organizaciones comunitarias. Se posicionó el tema de *cuidados* como un tema de interés público que debe ser atendido y garantizado por el Estado (Aguirre, Bettyány, Genta, & Perrotta, 2014).

Al hablar de la corresponsabilidad del cuidado entre las personas y diversas instituciones, se piensa en algunos de los siguientes ejemplos:

En el ámbito familiar, distribuir los quehaceres del hogar entre todos los miembros; rotar las tareas de cuidado a los hijos como juntas escolares, seguimientos médicos, acompañamiento emocional; distribuir la carga mental del cuidado familiar (fechas de vacunación, organización de la agenda familiar, planeación, presupuestos, etc.); entre otros.

En el ámbito público, es necesario que se continúe mejorando un sistema gratuito de cuidados para los bebés que requieran ser atendidos durante varias horas en una institución (escolar, hospitalaria, etc.); es indispensable que la ley regularice el derecho a los días remunerados de incapacidad para el cuidado de algún miembro de la familia que lo requiera; que se dé un igual salario ante igual trabajo entre hombres y mujeres, que se mejoren las condiciones laborales y las políticas de maternidad/paternidad, que se disminuya la violencia y delincuencia para que todos los individuos puedan viajar solos y seguros.

Por otra parte, es indispensable que se continúen promoviendo acciones como las visitas domiciliarias de cuidadores especializados (enfermería, medicina, psicología, laboratoristas, etc.); que se incrementen el número de internados para menores de edad y asilos para personas de la tercera edad, con discapacidad o necesidades especiales y que se vigile la calidad de la atención dentro de estos; que se mejore la cantidad y calidad de los comedores comunitarios, los hospitales, las organizaciones que trabajan proyectos para jóvenes e infantes fuera del horario escolar, entre otras.

Las acciones anteriormente descritas son solamente un listado que busca ejemplificar algunas contribuciones necesarias para preservar la vida y la salud de los individuos de una sociedad sin sobrecargar a las mujeres de la labor de cuidados, sin embargo, existen muchísimas más que deben ser atendidas con prontitud para poder garantizar el derecho al cuidado.

## Elementos para entender el concepto actual del cuidado

Gracias a los esfuerzos académicos que impulsaron un giro conceptual del *cuidado* y a las constantes presiones de los movimientos sociales, en el 2007<sup>2</sup> durante la X Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe celebrada en la ciudad de Quito, se posicionó formalmente el tema de *cuidados* como un tema de derechos humanos que debe ser tratado con urgencia a nivel internacional. En este documento, se comprometió a todos los estados a aplicar una metodología con enfoque de derechos para identificar en los tratados y constituciones existentes las actividades de *cuidado* y darles un reconocimiento expreso como derecho humano en el que cuidados y cuidadores deben tener garantías explícitas (Pautassi, 2019).

Considerado el *cuidado* como un derecho universal, algunos de los aspectos que los Estados deben garantizar son:

- 1) Que todas las personas reciban los cuidados necesarios en distintas circunstancias y momentos del ciclo vital, evitando que la satisfacción de esa necesidad se determine por la lógica del mercado, la disponibilidad de ingresos, la presencia de redes vinculares o lazos afectivos (Batthyány & Geta, 2020), es decir, que el cuidado lo reciban todas las personas por igual sin importar su situación económica, social o de otra índole.
- 2) El derecho al *cuidado* digno con base en el principio de corresponsabilidad entre mujeres y hombres, las familias, la comunidad, el mercado y el propio Estado en las actividades de *cuidado* ([www.diputados.gob.mx](http://www.diputados.gob.mx), 2019).
- 3) El derecho de las personas de decidir si adquieren o no como obligación el cuidar a quien lo requiera, y el derecho para decidir la distribución del tiempo propio acorde a sus necesidades e intereses.
- 4) El derecho a condiciones laborales dignas en el sector de cuidados, que valoricen social y económicamente la tarea (Batthyány & Geta, 2020).

El reconocimiento del *cuidado* como un derecho ha ido abriendo las puertas para que académicos y activistas entren a foros de discusión para la toma de decisiones.

A nivel mundial, este tema se ha ido incorporando en marcos constitucionales, en Pactos y Tratados internacionales (Pautassi, 2019). En el caso de México, el 18 de Noviembre de 2020, la Cámara de Diputados aprobó establecer reformas en la Constitución Mexicana para incorporar el derecho al cuidado digno y crear el Sistema Nacional de Cuidados que buscará romper con la división

---

<sup>2</sup> Previo a esta conferencia, ya se anticipaban la responsabilidad del Estado que debe garantizar los cuidados a todas las personas, en algunas cláusulas contenidas en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (en la recomendación no.17 de 1991); la Plataforma de Acción Beijing (1995) y la Convención de los derechos del Niño (1989).

sexual del trabajo; promover la corresponsabilidad y equidad en las tareas del cuidado; y, presionar para que el Estado, el mercado y la comunidad contribuyan a proveer servicios que reduzcan la carga dentro de los hogares y favorezcan la construcción de una nueva organización social de cuidado (Canal del Congreso, 2020).

En la actualidad, se continúan los esfuerzos por disminuir la desigualdad de oportunidades y movilidad social de aquellos que dan y reciben cuidados y que son abandonados por un sistema nacional de cuidados. Los esfuerzos son pocos para el gran desafío que implica el hecho de que el cuidado sea atendido y garantizado por el Estado para poder sostener la vida, la salud y la sociedad; sin embargo, existen alentadores caminos que se han abierto para continuar con este objetivo gracias a los estudios, esfuerzos y luchas que nos anteceden en el tema.

## Conclusiones

La necesidad de cuidar y ser cuidado es inminente al sostenimiento de la vida y la salud. La filosofía abordó este tema desde diversas aristas que sentaron las bases para comprender y explicar los principales elementos que giran en torno a la complejidad de este concepto. No obstante, hasta los años setentas, fue que la academia se apropió del término para hacerlo objeto de investigación social y a partir de ahí se comenzaron a realizar esfuerzos por generar un definiciones teóricas del mismo.

En la actualidad, el cuidado es un concepto que abre múltiples debates tanto en espacios públicos (académicos, políticos, laborales, etc.) como en espacios íntimos (la familia) ya que, gracias a los amplios cuestionamientos que se han ido construyendo en torno a este, cada vez se visibiliza más el impacto que tiene en la vida de las personas y la necesidad del ejercicio de éste como un derecho.

Habiendo hecho una reconstrucción del concepto, podemos concluir que, para la perspectiva contemporánea, el cuidado:

- Es un trabajo que propicia el bienestar y desarrollo físico, cognitivo y emocional de las personas a lo largo de todo su ciclo vital y busca, en la medida de lo posible, la conservación de las capacidades y la autonomía de la persona cuidada.
- Es un derecho de interés público que debe ser vigilado y garantizado por el Estado. La corresponsabilidad del cuidado debe ser distribuido equitativa y corresponsablemente entre las instituciones que estructuran la sociedad.
- Puede ser realizado de manera formal o informal, de manera remunerada o no, en el marco de la familia o en una institución. Todo trabajo de cuidado supone el flujo de una economía emocional o capital que sostiene a las sociedades.

Pese a estos postulados discursivos del concepto, en la actualidad las mujeres dentro y fuera de entornos familiares siguen siendo las que se ocupan de dar respuesta a las necesidades de cuidados, son las que organizan su provisión a través de la utilización de recursos públicos o contratando servicios de otras mujeres (Martín, 2008) y son muchas veces empleadas en profesiones encaminadas al cuidado de otros.

Para que el cambio conceptual discursivo se materialice, es necesario que las prácticas sociales lo reproduzcan y normalicen. Como se vio anteriormente, con los filósofos, el cuidado conlleva teoría y praxis, unidas en un vínculo difícil de distinguir. De esta manera, mientras la organización social y las prácticas se alejan de visibilizar el cuidado como lo hemos descrito, nos encontramos ante inmensos desafíos entre los que se encuentran:

- La naturalización del cuidado femenino pues, tras el discurso de lo políticamente correcto, aún subsiste el mito de que la biología femenina dota a las mujeres de recursos (como una inmensa capacidad de amor, abnegación y una fortaleza superior) para cuidar mejor de las personas de su entorno (ESECĚ, 2009);
- Estructuras sociales (como las instituciones educativas, de salud, etc.) que continúan sosteniendo una distribución del cuidado basada en los roles tradicionales de género y colocan a la mujer como las principales responsables del cuidado (ESECĚ, 2009; Batthyány & Geta, 2020);
- Que los gobiernos destinen recursos institucionales y financieros para implementar leyes, políticas y programas que garanticen el cuidado.

Finalmente, dentro del área académica, es indispensable seguir generando conocimiento con transversalización de género y con herramientas conceptuales que contribuyan a desnormalizar el rol natural de cuidadoras dado a las mujeres en nuestras sociedades. Es imperante seguir luchando, desde la academia y la sociedad civil, por abogar ante los Estados para que garanticen el derecho al cuidado de todas las personas y designen recursos económicos, institucionales y profesionales para este fin.

## Referencias:

- Aguirre, R., Bettyány, K., Genta, N., & Perrotta, V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas de Uruguay. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, (50) 43-60.
- Alba, R. (2015). El Concepto de cuidado a lo largo de la Historia. *Revista Cultura de los Cuidados*, 19 (41), 101-105.
- Ayuso, M. (1931). Aristóteles y la Filosofía del Arte. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 3 (1), 1-14.
- Batthyány, K., Genta, N., & Perrotta, V. (2013). *La población uruguaya y el cuidado. Análisis de representaciones sociales y propuestas para un Sistema de Cuidados en Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.

- Beauvior, S. (1998). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia.
- Borges, R. (2013). La deconstrucción en Jacques Derrida: Qué es y qué no es como estrategia. *Universitas Philosophica*, 30 (60), 177-204.
- Byock, I. (2012). *The best care possible: A physician's quest to transform care through the end of life*. New York: Avery.
- Carrasco, C. (2014). La economía feminista: ruptura teórica y propuesta política. En C. Carrasco (Ed.). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, 25–47. Madrid: La oveja roja.
- Canal del congreso (2020). Diputados aprueban reformas para elevar a rango constitucional el derecho al cuidado digno. Recuperado de: <http://www.canaldelcongreso.gob.mx/noticias>
- Dominguez, I., Solernou, A., Armas, M. & Bello, I. (2012). Aristóteles en la Historia de la educación en salud. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*. 3 (1), 5-15.
- Durkheim, E. (1991) [1893]. *De la division du travail social*, París: PUF.
- ESECĒ, Servicios Integrales. (2009). *Los hombres y el cuidado de la salud*. España: Observatorio de Salud de las Mujeres del Ministerio de Sanidad y Política social.
- García-Calvente, M.; Mateo-Rodríguez, I.; Eguiguren, A. (2004). El sistema informal de cuidados en clave de desigualdad. *Gaceta Sanitaria*, 18(4), 9-43.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), Gobierno de la Ciudad de México y Secretaría de las Mujeres (2019). Fortalecimiento de la Secretaría de las Mujeres en el nuevo diseño institucional de la Ciudad de México. Recuperado de: <https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage>
- Ruggeri, S. (2014). Re-leer el estado de bienestar desde la perspectiva de género. *Revista de estudios socioeducativos*, (2), 46-65.
- Friedan, B. (1963). *The Feminine Mystique*. New York: W. W. Norton & Company.
- Guevara, B., Evies, A., Rengifo, J., Salas, B., Manrique, D., & Palacio, C. (2014). El cuidado de enfermería: una visión integradora en tiempos de crisis. *Enfermería Global*, 13 (33), 318-327.
- Kindelán, F. (2013). Carlos Marx y las prácticas de los cuidados de enfermería en la sociedad. Percepción cubana. *MEDISAN*, 17 (7), 2039-2052.
- Martin, P. (2008). Los cuidados y las mujeres en las familias. *Política y Sociedad*, (45) 2, 29-47.
- México ¿cómo vamos? (2022). Sistema Nacional de Cuidados. Recuperado de: <https://mexicocomovamos.mx/infografias>
- Nieto, F. y Santamaría, J.M. (2016). El “sorge” **como propuesta de humanización en el cuidado**. *Revista de Enfermería*, 10 (3), 348-372.
- Nussbaum, M. (1994). *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenis-*

- tic Philosophy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Pautassi, L. (2018). El cuidado como derecho. Un camino virtuoso, un desafío inmediato. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 98 (272), 717-742.
- Pérez A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: El caso de los cuidados*. España: Consejo Económico y Social.
- Pinto, J., Santamaría, J., Santamaría, A., & Martínez, S. (2017). Cuidadoso-fía: una introducción a la relación entre cuidado y filosofía. *Revista de Enfermería*, 11 (3).
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes: Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. España: Editorial Proteus.
- Río, S. (2003). La crisis de los cuidados: precariedad a flor de piel. *Rescol-dos. Revista de Diálogo Social*, (9), 47-57.
- Ruggeri, S. (2014). Re-leer el estado de bienestar desde la perspectiva de género. *Revista de estudios socioeducativos*, (2), 45-65.
- Saraceno, C. (2009). Generación y cuidado: ¿viejas soluciones para nuevos escenarios? *Revista Italiana de Política Social*, (2), 53-75.
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (ed.). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, 265 - 302. México: Porrúa.
- Grupo parlamentario de MORENA (2019). *Iniciativa que reforma el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/>

# Conocimientos tradicionales de los fenómenos naturales en los adultos mayores de la Localidad indígena de Huitziltepec, Guerrero

Traditional knowledge of natural phenomena in the elderly of the indigenous town of Huitziltepec, Guerrero

Rocio Reyes Suazo. *rossytics@gmail.com*

Juana Duran Nava. *juanacivil@outlook.com*

Flor Rubí Deloya López. *rubyyysmith97@gmail.com*

Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). México

Recibido: 28/02/2023

Aprobado: 30/03/2023

## Resumen

Los fenómenos naturales siempre han existido desde la formación de la tierra, pero en el pasado no se contaba con tecnología para determinar el momento de su ocurrencia. El conocimiento empírico tradicional sobre los fenómenos naturales por parte de los adultos mayores ha sido fundamental para salvaguardar la integridad física de las localidades, especialmente las indígenas, dado que por sus métodos de observación han podido enfrentar las adversidades de la naturaleza. El objetivo de la presente investigación fue analizar los conocimientos tradicionales sobre los fenómenos naturales de los adultos mayores de la Localidad indígena de Huitziltepec, Estado de Guerrero. Con un enfoque cualitativo se aplicó una entrevista de 10 preguntas abiertas a 30 adultos mayores de la mencionada Localidad en la que el 98% de su población es indígena. Los resultados pusieron de manifiesto los diferentes tipos de observación en los cuales ellos se han basado para salvar a su familia y sus bienes ante la presencia de fenómenos hidrometeorológicos y geológicos.

Se concluye en la necesidad de revalorizar y preservar los saberes ancestrales, los cuales deben difundirse en las nuevas generaciones, ya que además de ayudar en la prevención son parte del bagaje cultural de los pueblos originarios.

**Palabras clave:** conocimientos tradicionales, saberes locales, fenómenos naturales

## Abstract

Natural phenomena have always existed since the formation of the earth, but in the past there was no technology to determine the moment of their occurrence. The traditional empirical knowledge about natural phenomena by the elderly has been essential to safeguard the physical integrity of the localities, especially the indigenous ones, since by their observation methods they have been able to face the adversities of nature. The objective of the present investigation was to analyze the traditional knowledge about natural phenomena of the elderly of the indigenous town of Huitziltepec, State of Guerrero. With a qualitative approach, an interview of 10 open questions was applied to 30 older adults from the aforementioned Town, in which 98% of its population is indigenous. The results revealed the different types of observation on which they have relied to save their family and their property in the presence of hydrometeorological and geological phenomena.

It is concluded that there is a need to revalue and preserve ancestral knowledge, which must be disseminated to the new generations, since in addition to helping in prevention they are part of the cultural baggage of the original peoples.

**Keywords:** traditional knowledge, local knowledge, natural phenomena

## Introducción

Desde el inicio de la humanidad han existido diferentes tipos de fenómenos naturales y antropogénicos, como son: huracanes, sismos, erupciones volcánicas, epidemias, plagas, incendios, etc., pero muchos de los adultos mayores que viven en localidades desconocen los métodos científicos para determinar la ocurrencia de estos, así como los nombres que se asignan a cada tipo de fenómeno que se presenta en la naturaleza.

Sin embargo, por las necesidades de sobrevivencia desde épocas pasadas las personas buscaron métodos basados en la observación de la naturaleza, que les ayudaran a determinar de manera anticipada qué tipo de fenómeno natural se podía presentar para poder hacerle frente y evitar de esta manera afectaciones en pérdida de vidas humanas y de daños materiales, para ello se basaron en la observación del comportamiento del cielo, el sol, las plantas y los animales.

Por medio de prácticas de observación, interpretación y experiencias de los fenómenos de la naturaleza, en relación con las vivencias de la vida cotidiana, las comunidades han desplegado una fuente de conocimiento y acciones para poder planificar sus actividades tanto a escala individual como comunitarias (Cabalar, 2016, citado en Messeguer y otros, 2022).

En la revista National Geographic España, se alude a la forma en que algunos animales predicen el tiempo, por ejemplo:

Los grillos debido a su metabolismo son muy sensibles a los cambios de temperatura, cuando la temperatura ambiente es alta, se puede determinar a través de una fórmula que consiste en contar su estridulación (chirridos) y frecuencia por minuto, dividirla por

cinco y restarle nueve; cuando las aves grajo vuelan bajo hace mucho frío debido al incremento de las masas de aire frío; las ranas son anfibios muy sensibles a los cambios de presión atmosférica por lo que a través de la intensidad de su croar y de su sonido habitual se puede predecir la llegada de una lluvia o una tormenta; cuando las vacas se tumban y cambian su comportamiento es porque se avecinan las lluvias; también por el comportamiento de las hormigas, si se refugian y cierran la entrada de su cueva es porque se avecina la temporada de lluvias y otro animal es el tiburón de puntas negras, que nada hasta aguas más profundas con la llegada de una tormenta. Gómez (2018)

Otra teoría que se utilizaba para determinar el clima durante el año eran las cabañuelas, que consistía en observar las condiciones atmosféricas los primeros 12 días de enero, los cuales representaban los 12 meses del año y de acuerdo al clima de cada día eran las condiciones climatológicas que se tendrían durante cada uno de los meses del año (Gobierno de México, 2018).

También, para predecir las condiciones meteorológicas, los marineros y los pastores se basaban en el comportamiento de las plantas, como la pimpinela escarlata que funcionaba como un barómetro, que cuando las flores abren sus pétalos indicaba que haría buen tiempo y cuando los cerraban indicaban la llegada de lluvias (One Minetta media SA, 2020).

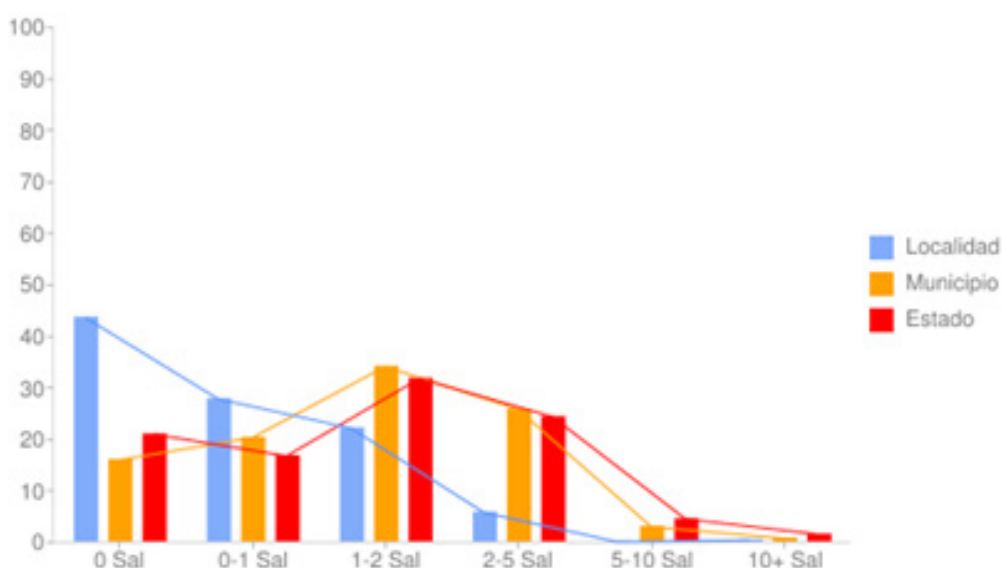
Actualmente las ciencias que nos permiten sustentar estas teorías son: la biología, ecología, fenología, fitofenología, etología, etc., las cuales se encargan de estudiar el comportamiento de los animales y de las plantas; la meteorología que estudia las condiciones del tiempo y la sismología que se encarga de estudiar todo lo que tiene que ver con los sismos.

La localidad de Huitziltepec que significa Cerro del colibrí, es una de las 24 localidades del Municipio de Eduardo Neri en el Estado de Guerrero; en el cual 33 926 habitantes están en situación de pobreza, de ellos 23.4% en pobreza extrema y el 48.5% pobreza moderada. Huitziltepec es la tercera población mayor del municipio, detrás de Zumpango del Río y Mezcala (Gobierno municipal, 2021).

Cuenta con una población de 4534 habitantes, de ellos 2366 son mujeres y 2168 son hombres; 651 son adultos mayores. El 98% de población es indígena, del cual un 81.58% habla una lengua indígena; mientras que el 21.24% es analfabeta (PueblosAmerica, 2022).

Según datos de 2022, la población económicamente activa en la localidad de Huitziltepec era de 1.091 (25.96% de la población total), cuyo nivel de ingresos (número de personas y % sobre el total de trabajadores en cada tramo) era el siguiente: Cero salarios mínimos (sin ingresos): 392 (43.65%); menos de un salario mínimo: 250 (27.84%), entre uno y dos salarios mínimos: 199 (22.16%), entre dos y cinco salarios mínimos: 52 (5.79%), entre cinco y diez salarios mínimos: 1 (0.11%) y finalmente 10 o más salarios mínimos: 4 (0.45%). Al compararse estos datos se aprecia que los ingresos de la localidad se encuentran muy por debajo de los del municipio y el estado de Guerrero, como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 1.** Trabajadores por número de salarios mínimos que reciben (en comparación con el municipio y el Estado)



Foro México (2011)

El conocimiento empírico tradicional sobre la ocurrencia de los fenómenos naturales por parte de los adultos mayores de la localidad ha sido fundamental para salvaguardar la integridad física de la Localidad, dado que por sus métodos de observación han podido enfrentar las adversidades. Es necesario revalorizar dichos conocimientos tradicionales sobre los fenómenos naturales, por ejemplo, climáticos, ya que como señalan Cruz y otros (2020) la mayoría de sus previsiones del tiempo se realizan con base en la observación y el conocimiento de la naturaleza y su comportamiento: “la previsión por tanto, no es solamente una observación sino una interpretación de los signos de la naturaleza y, se integra a su cosmovisión” (p.1918).

Solo en Centroamérica existen más de 60 pueblos indígenas que componen la diversa población de la región; ellos han desarrollado durante siglos sistemas propios de organización social, política, económica y cultural, aportando con sus conocimientos y prácticas tradicionales a los procesos de gestión del riesgo de desastres y adaptación al cambio climático. La relación directa que establecen entre universo, naturaleza y humanidad es parte constitutiva de su cosmovisión, sustentada en la armonía y el equilibrio, elementos clave para la gestión del riesgo de desastres y el fortalecimiento de la resiliencia (Hoyos, Batzín y Arnold, 2018).

Los fenómenos naturales son cambios que se producen en la naturaleza sin la intervención de las personas; cuando un fenómeno de tipo natural se presenta de manera sorprendente o catastrófica, ocasiona desastres denominados naturales.

Los fenómenos naturales pueden ser de tipo geológico e hidrometeorológico, los geológicos son todos que tienen que ver con el movimiento de la tierra como los sismos, volcanes, inestabilidad de laderas, hundimientos, etc. y los hidrometeorológicos con los huracanes, lluvias, tormentas eléctricas, sequías.

Los actuales métodos de monitoreo y alertamiento no son accesibles a las comunidades indígenas, por lo que la importancia del presente estudio radica en conocer cómo las personas pueden identificar si están en peligro por la presencia de cualquier tipo de estos fenómenos.

El Estado de Guerrero está ubicado en una región de alta marginación, sin embargo, posee una gran riqueza cultural; existen localidades donde no se cuenta con los insumos necesarios para poder avisar sobre la presencia de cualquier fenómeno perturbador, por tal razón es necesario que se den a conocer los métodos tradicionales de alertamiento que permitan evitar o mitigar daños por desastres naturales en sus comunidades.

El objetivo de esta investigación fue analizar los conocimientos tradicionales sobre los fenómenos naturales de los adultos mayores de la Localidad de Huitziltepec, Municipio de Eduardo Neri en el Estado de Guerrero.

## **Enfoque teórico metodológico**

### **Marco conceptual: Los conocimientos o saberes tradicionales**

Los conocimientos o saberes indígenas tradicionales, también denominados locales o prácticos, son aquellos que los pueblos indígenas consideran propios, al ser producto de procesos de larga duración en los que han sufrido transformaciones, producto de la destrucción y la imposición por la acción de agentes externos, pero que también se han enriquecido por la fuerza de la resistencia y por su capacidad de apropiación e innovación de otros conocimientos (Bonfil Batalla, 1987, citados en Argueta y Pérez, 2019).

Los saberes o conocimientos tradicionales se construyen basados en prácticas de vida cotidiana, que se articulan en torno a observaciones de indicadores locales empíricos y de diversa naturaleza (Meseguer-Ruiz y otros, 2022) transmitidos de generación en generación, formando parte de las comunidades rurales y de su patrimonio cultural y ambiental, vinculados con su propia mentalidad y territorio. Responden a su entorno ecosistémico, se han construido de manera comunitaria, siendo pocas las personas que actualmente los dominan por tanto se convierte en el problema principal (Cruz y otros, 2020).

La noción “conocimientos de los pueblos indígenas” alude a los saberes generales y técnicos acumulados durante generaciones, probados y aplicados durante años, que orientan a las comunidades indígenas en su interacción

con el medio ambiente. Estos sistemas de conocimientos tradicionales son dinámicos, lo que permite a estos pueblos ajustar y modificar sus acciones en respuesta a los cambios del medio ambiente (FIDA, 2016).

Los conocimientos tradicionales de estos pueblos proporcionan información y permiten una comprensión que complementa a la ciencia y a las observaciones ambientales convencionales, además de facilitar un entendimiento holístico del medio ambiente, los recursos naturales y la cultura, y la interrelación entre ellos y la humanidad. (FIDA, 2016, p. 7)

## **Metodología**

El tipo de investigación que se utilizó es cualitativo descriptivo con un método hermenéutico, donde se buscó que los adultos mayores describieran sus conocimientos tradicionales sobre los fenómenos naturales, a partir de la manera en cómo ellos identifican estos fenómenos que se presentan a través de la observación de la naturaleza, como es el comportamiento del sol, de la luna, de las plantas y de los animales, lo que les ayuda en sus labores y también para evitar daños ocasionados por el impacto de estos fenómenos.

La entrevista consideró preguntas sobre los saberes tradicionales o empíricos en torno a fenómenos hidrometeorológicos y geológicos. En cuanto a los fenómenos hidrometeorológicos se indagó en la lluvia, los vientos, el cambio de clima y las sequías; se buscó conocer cómo sabían si las lluvias serían escasas o muy fuertes, si ya se terminaría la temporada de lluvias, si durante la lluvia habría rayos y truenos, el momento en que la lluvia se detendría, si durante la lluvia caería granizo, si habría sequías, el cambio de clima, cuándo habría vientos fuertes. También se consideró un fenómeno geológico que son los sismos para indagar los métodos de alertamiento que ellos utilizan.

Se plantearon 10 preguntas a 30 adultos mayores que consistieron en indagar sobre los conocimientos que ellos tienen sobre los fenómenos naturales (hidrometeorológicos y geológicos), con base en las observaciones que hacían ellos y sus antepasados a la naturaleza para determinar la ocurrencia de cualquier fenómeno. Las preguntas planteadas fueron consideradas con base en los fenómenos que se presentan en la Localidad, con la finalidad de obtener información precisa, que sirviera a los fines de dicha investigación, que es saber cómo los adultos mayores identificaban y conocían cuándo se presentaba uno de los fenómenos naturales para poder hacerles frente y evitar su afectación.

## **Análisis de los resultados**

La observación de la naturaleza fue un elemento importante en el pasado para obtener conocimiento que sirviera para determinar la ocurrencia de los fenómenos naturales, ya que el conocimiento ha sido el factor más importante para determinar dichos fenómenos y así poder evitar la pérdida de vidas humanas y daños materiales.

En la actualidad aún existen personas que se basan en la observación empírica para determinar la ocurrencia de los fenómenos naturales, como lo son los adultos mayores de la Localidad de Huitziltepec, Guerrero, a quienes se les realizaron preguntas para que las respondieran de acuerdo con la observación que ellos hacen sobre los fenómenos hidrometeorológicos y geológicos.

Dentro de los fenómenos hidrometeorológicos uno de los principales es la lluvia, la cual consiste en la caída de gotas que son producidas por la condensación y enfriamiento del vapor de agua en lo alto de la atmósfera llamado precipitación, la cual se forma en diferentes tipos de nubes llamadas cumulonimbus y nimboestratos (Equipo editorial, 2018).

Los milímetros de lluvia son fundamentales para determinar su intensidad; si cae entre 15 y 30 mm/hora se considera que las lluvias son fuertes, si entre 30 y 60 mm/hora son muy fuertes y si son por encima de 60 mm/hora se consideran torrenciales de acuerdo con la Dirección General de Protección Civil y Emergencias (2020a).

Para conocer el comportamiento de la temporada de lluvias cada año, actualmente existen muchos instrumentos meteorológicos que nos sirven para determinarlo, pero en la antigüedad se basaban en la observación de la naturaleza, por lo que se les preguntó a los adultos mayores de la Localidad ¿Cómo sabe o sabía usted si las lluvias serían muy escasas?, a lo cual respondieron:

- “Cuando las chicharras son pocas”;
- “Los nidos de los pájaros son muy bajos”;
- “Las lluvias son muy alejadas y con poca fuerza”;
- “Cuando llueve después del mes de mayo”;
- “Cuando no corre mucho aire”;
- “Hay más nubes en el cielo del lado izquierdo”;
- “Los órganos dan pocas pitayas”;
- “El cielo se pone rojo”;
- “Las primeras lluvias eran con sol”;
- “Las gotas de lluvia eran pequeñas”;
- “Las lagartijas ponían sus huevos en aberturas en forma paradas”;
- “Hacía mucho calor”.

Otra pregunta que se indagó fue ¿Cómo sabe si las lluvias serían muy fuertes?, actualmente podemos saber que la probabilidad de lluvias en un cierto periodo de tiempo es mediante la formación de las nubes, por ejemplo los cirros, que son nubes que se caracterizan por ser delgadas con copetes en lo alto del cielo; los altocúmulos, en forma de escama, indican que lloverá en las próximas 36 horas y cuando se forman ambas nubes es seguro que llueva al día siguiente; los cúmulos castellanus, en forma de torre, indican lluvia el mismo día; mientras los nimbostratos son nubes gruesas que no tienen mucha altura y ponen el cielo obscuro, significa que la lluvia será pronto, de acuerdo a lo que se menciona en (El Español, 2021).

Para nuestros antepasados una forma de predecir las lluvias era mediante el comportamiento de las aves, como los chipes alidorados, que migran 24 horas antes de una tormenta debido a que ellos captan los infrasonidos que emiten las tormentas (Chova, 2018) y los gallos, que cuando cantan durante la noche es señal de que al día siguiente habrá un día lluvioso (Opinión caribe, 2017), por mencionar algunas.

Así mismo, otros animales que también predicen la aproximación de las lluvias son las vacas, que cambian su comportamiento tumbándose en el suelo de manera agrupada para preservar el calor anatómico, y las ranas, que, por ser más sensibles a los cambios de presión atmosférica, acrecientan la intensidad de su croar como una forma de pronosticar las lluvias (Yuste Alcón, 2022). Los adultos mayores de la Localidad mencionaron que su forma de identificar si las lluvias fueran fuertes es:

- “Cuando los árboles llamados truenos se ponían más frondosos”;
- “Cuando las gallinas dejaban de poner huevos”;
- “Cuando los animales se escondían”;
- “Cuando las chicharras, golondrinas o murciélagos salían y volaban bajo”;
- “Cuando había más nubes en el cielo del lado derecho (oriente) y se ponían muy negras”;
- “Cuando salen sapos y grillos”;
- “Cuando las nubes cambiaban de tamaño”;
- “Por el comportamiento de los animales, ya que estos se ponen nerviosos”;
- “Porque truena mucho el cielo”;
- “Porque salían muchas moscas”;
- “Porque las hormigas, llamadas arrieras, comenzaban a juntar su comida y la llevaban a su hormiguero de adobe”;
- “Porque las plantas de jazmín y limonaria florecían mucho”.

Cuando hablamos de lluvias en México ya se tiene determinadas las fechas y se sabe que la temporada de lluvias inicia en mayo y termina a finales de noviembre, pero en el pasado se utilizaban métodos para definir el inicio y fin de la temporada de lluvias que se basaba en la agricultura, el cual consistía en hacer un balance diario de la humedad del suelo, similares al calendario de riego (Iñiguez-Covarrubias et al., 2014).

Katz (2008) refiere que los mixtecos se basaban en la teoría de que la formación de un arcoiris, un rayo o un terremoto anunciaban el inicio y fin de la temporada de lluvias y al preguntarle a los adultos mayores de la Localidad ¿Cómo sabían ellos cuándo la temporada de lluvias ya se iba a terminar?, respondieron que:

- 
- “Cuando el cielo se llena de muchos luceros y estrellas y las nubes van desapareciendo”;
- “Cuando las chicharras se dejaban de escuchar”;
- “En los temblores, porque la mayoría de las ocasiones tiembla mucho antes de que termine la temporada”;
- “Cuando estaba por llegar el mes de septiembre”;
- “Cuando empezaban a caer las hormigas chicanas”;
- “Cuando llovía un día y dos no, es cuándo se va perdiendo la fuerza de las aguas”;
- “Cuando los chupandillos<sup>1</sup> tiraban mucha fruta”;
- “Porque las nubes se van alejando y en el mes de noviembre cae la última llovizna”;
- “Porque los truenos se escuchan lejanos”;
- “Porque hay más sol y deja de estar nublado”;
- “Porque deja de llover y se limpia el cielo”;
- “Cuando dejaban de correr vientos fuertes”;
- “Cuando los árboles dejaban caer sus hojas amarillas”.

Existen otras tradiciones como las de los mixtecos descrita por Katz (2008), que indican que si el “gavilucho” y el “cocuyu” cantaban y las hormigas “arrieras” (*Atta mexicana*) cambiaban de color a café claro, dejaría de llover.

Para saber ¿Cuándo la lluvia ya se va a detener? los adultos mayores de la Localidad, de acuerdo con su conocimiento tradicional ancestral, predicen el cese de lluvias cuando:

---

Palabras clave: Cuidado, Desigualdad social, Derecho a la salud, Roles de género, Distribución de sexo

- “Se empieza a limpiar el cielo y las nubes desaparecen”;
- “Se forma un arcoíris”;
- “El cielo truena mucho”;
- “Se desaparecen las nubes del cielo”;
- “La fuerza de la lluvia iba disminuyendo”;
- “Los rayos son más seguidos se dispersa el agua de las lluvias”;
- “Las lluvias se van alejando poco a poco”;
- “El viento se lleva las nubes a otro lado”;
- “El cielo se pone rojito”;
- “Cae menos cantidad de agua”;
- “El cielo empieza a tronar y a disminuir la lluvia”;
- “Caen rayos fuertes y truenos”.

Cuando las lluvias se presentan pueden ser de varias maneras, como lluvias fuertes, lloviznas, chubascos, o tormentas eléctricas que son descargas bruscas de electricidad atmosférica que se manifiestan por un resplandor breve (rayo) y por un ruido seco o estruendo (trueno) y están asociadas a nubes convectivas (cumulonimbus) que pueden estar acompañadas de precipitación. El rayo es una descarga eléctrica derivada de la acumulación de cargas positivas y negativas que están dentro de una tormenta y emiten un destello de luz manifestado en un relámpago (Prieto González et. al., 2010).

Se preguntó a los adultos mayores de la Localidad ¿Cómo sabe cuándo la lluvia va a ser con rayos y truenos? Ya que una forma de saber si las lluvias formarán tormentas eléctricas es mediante el tamaño de las nubes en forma vertical que se van agrandando poco a poco (El Español, 2021), pero ellos las identifican con base en la presencia de los siguientes eventos:

- “Por los relámpagos muy seguidos que hay”;
- “Cuando las nubes están bajitas y negras”;
- “Cuando la lluvia empieza de derecha a izquierda (de oriente a poniente)”;
- “Cuando primero estaba fuerte el sol de repente comenzaba a llover”;
- “Cuando las nubes traen muchos zumbidos”;
- “Cuando la lluvia estaba muy fuerte”;
- “Cuando hay fuertes vientos”;

- “Cuando las nubes estaban grandes”;

Otra forma de presentarse las lluvias es con granizos que se forman dentro de nubes de tormenta (cumulonimbus) debido a las corrientes de aire y descendientes que provocan que las gotas de agua se conviertan en glóbulos de hielo, que caen a la superficie terrestre en forma de pequeñas piedras.

Existen diversas teorías como la de los mesoamericanos de la cual se habla en la Historia General de Sahagún (citado en Lorente, 2009) que menciona que cuando las nubes espesas se veían arriba de las sierras altas era señal de granizos.

Para saber cómo los adultos mayores de la Localidad sabían cuándo este tipo de lluvias se presentaría se les realizó la pregunta ¿Cómo se daba cuenta si la lluvia sería con granizo? Y la respuesta fue:

- “Cuando las nubes están muy negras”.
- “Cuando las nubes están muy chinas”.
- “Porque zumba y relampagueaba mucho el cielo”.
- “Por los aires fuertes que había”.
- “Cuando llovía con sol”.
- “Cuando el cielo se ponía gris oscuro”.
- “Por los fuertes fríos que se presentaban”.
- “Por la forma que tenían las nubes”.
- “Cuando las nubes están muy cargadas y grandes”.

Además de las lluvias hay temporadas en las cuales se llegan a presentar sequías cuya principal causa es ocasionada por el fenómeno de “El niño” debido a un incremento de la temperatura en la superficie del mar en el Pacífico ecuatorial que provoca una disminución en el ascenso de aguas frías (García Jiménez, et al., 2021).

El temporal de sequías es conocido como sequía meteorológica que se produce cuando ocurre un período prolongado sin lluvias o con lluvias menores a la media y esta se caracteriza por un déficit de humedad en el aire y depende de factores como: ausencia de lluvias por un periodo prolongado, altas temperaturas, baja humedad e intensa evaporación (Ministerio del Medio Ambiente (MARN), n.d.).

Para nuestros antepasados, una forma de saber cuándo habría sequía, era observando un halcón reidor (*Herpetoteres cachinans*) posarse sobre un árbol de hojas secas (Opinión Caribe, 2017), por lo que se les preguntó a los adultos mayores de la Localidad ¿Cómo sabe cuándo habrá un temporal de sequías? A lo cual respondieron que para saber observan:

- “El comportamiento de las primeras lluvias, que deben caer de manera regular (como debe ser)”;
- “Cuando los cerros empiezan a cambiar a color amarillo y a ponerse pelones”;
- “Cuando el año anterior tardaron en iniciar las lluvias, eso quiere decir que el año que viene no habrá buenas lluvias”;
- “Cuando las hojas de las siembras se empiezan a achicharronar”;
- “Cuando a las plantas le caen muchas sabandijas”;
- “Cuando el cielo se pone muy rojo”;
- “Cuando las siembran no pasaban de 30 centímetros”;
- “Cuando comienza a llover después de mayo y junio”.

Aparte de las lluvias también los vientos son un problema que llega a afectar mucho a las personas y en ocasiones hasta provocar desastres; el viento es el movimiento de aire con relación a la superficie terrestre, su origen radica en la diferencia de presión entre dos puntos de la tierra que ocasionan un desplazamiento de las masas de aire para rellenar las zonas de más baja presión, por lo que entre mayor diferencia de presión exista mayor será la fuerza del viento y de acuerdo a su velocidad pueden clasificarse en moderados con una velocidad media entre 21 y 40 Km/h, Fuertes con una velocidad media de entre 41 y 70 K m/h, muy fuertes con velocidad media de entre 71 y 120 k m/h y huracanados con velocidad media mayor de 120 k m/h (Dirección General de Protección Civil y Emergencias, 2020b)

En años pasados cuando no existía instrumentación que ayudara a determinar las velocidades del viento o a saber en qué momentos se podrían presentar, se hacía mediante observación; por ejemplo, una forma de saber era observando el cielo y cuando este se ponía de un tono rojizo era un indicador de probables lluvias y de vientos (El Español, 2021).

Pero no era la única forma de saber, también observando a los animales como el Suirí conocido como Suirí (*Crypturellus-soui*) que ayuda a determinar el cambio de tiempo y hora y los graznidos del cuervo que anuncian la llegada

del viento (Opinión caribe, 2017); en Huitziltepec se preguntó a los adultos mayores ¿Cómo se da cuenta cuando habrá vientos fuertes? y sus respuestas fueron:

- “Porque comienza a hacer frío muy seguido”;
- “Cuando por la noche el cielo se llena de estrellas y luceros”;
- “Cuando las aves no salen de sus nidos”;
- “Cuando cae mucho rocío al amanecer”;
- “Cuando tarda lloviendo”;
- “Por la luna llena”;
- “Cuando las nubes están grandes y gruesas”;
- “Cuando la lluvia estaba fuerte”;
- “Cuando se escuchaba como un silbido”;
- “Por la aproximación de truenos y lluvias”;
- “Cuando el cielo está rojo”;
- “Porque hay muchas nubes en el cielo”;
- “Por el movimiento de las ramas de los árboles”;
- “Por la actitud de los animales”;
- “Por el movimiento de las plantas y árboles”;
- “Porque cae mucha neblina una noche antes”;
- “Cuando zumbaba el cielo y se caían las cosas”.

Tal como señala Batzín (2019):

En cuanto al clima y el tiempo existe un sistema de alerta temprana de prevención ante cambios extremos en el clima. La naturaleza emite señales previas a eventos naturales (cambios en el clima o cambios en los ciclos-tiempo, temblores, huracanes, etc.). El conocimiento para la detección de estas señales está concentrado en su mayoría por ancianos indígenas. Estas señales son las que se presentan en el cielo, la posición de las estrellas, constelaciones y demás cuerpos celestes. Todos ellos son diseños en el cielo que marcan acontecimientos naturales en la tierra. (p.313)

El cambio climático es otra afectación que se presenta en todo el planeta tierra, ya que es un factor que genera afectaciones en la salud de las personas provocando enfermedades derivadas de las olas de calor.

El clima varía con más frecuencia, de hecho, el clima ha tenido cambios importantes a lo largo de la historia de la tierra, debido a causas naturales o provocadas por la humanidad, como es el descontrol de temperaturas mínimas a máximas, el descenso de lluvias, la pérdida de nubosidad, la frecuencia de periodos más largos de sequía, y las olas de calor más largas e intensas (Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico, n.d.)

Ciertas personas que padecen de enfermedades como la artritis reumatoide o artrosis son afectadas por los cambios de clima como el frío extremo, cambios de presión atmosférica o la humedad (El Español, 2021).

Claverías (s.f.) subraya que el clima está relacionado con la naturaleza como “las plantas silvestres y los animales”. Se preguntó a los adultos mayores de la Localidad ¿Cómo se da cuenta cuando el clima va a cambiar? Sus respuestas fueron:

- “Por las enfermedades que se presentan como gripas e infecciones”;
- “Por el color de las hojas de los árboles”;
- “Porque salen los pericos”;
- “Porque caen las primeras chicanas<sup>2</sup> y jumiles<sup>3</sup>”;
- “Porque hace frío y después calor”;
- “Por el cambio de temperaturas”;
- “Cuando el cielo se pone chinito y cae el rocío”.

Además de los fenómenos hidrometeorológicos, también existe un agente perturbador que tiene que ver con los movimientos de la tierra que son los fenómenos geológicos que se encargan de estudiar todas las causas que tengan que ver con el movimiento de las placas en la corteza terrestre y entre ellos los temblores.

La palabra temblor o terremoto son sinónimos de la palabra sismo y “Los sismos son las vibraciones de la tierra ocasionadas por la propagación en el interior o en la superficie de ésta, de varios tipos de ondas” y ocurren porque la tierra está cubierta por una capa llamada litosfera la cual esta

---

<sup>2</sup> Las chicanas son las hembras reproductoras de las hormigas cortadoras de hojas que previo a la fundación de un nuevo hormiguero, al inicio de la época de lluvias, realizan un vuelo nupcial en el cual la reina es fecundada. Cfr. Infante, d.A. Y valenzuela, j.E. (S/f). Chicatanas: las hormigas que cortan hojas para cultivar hongos. Inecol. <https://www.Inecol.Mx/inecol/index.Php/es/ct-menu-item-25/ct-menu-item-27/17-ciencia-hoy/469-chicatanas-las-hormigas-que-cortan-hojas-para-cultivar-hongos>

<sup>3</sup> Insectos comestibles que abundan de noviembre a febrero y desaparecen con las primeras lluvias, despiden un olor fuerte que se intensifica al tocarlos. Cfr. Vela, E. (s/f). Jumiles. Arqueología mexicana. <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/jumiles>

fragmentada en grandes porciones llamadas placas tectónicas y cuando hay movimiento en ellas ocasiona que se genere fricción y cuando hay mucho esfuerzo y se sobrepasa la resistencia de las rocas ocurre una ruptura que provoca la liberación repentina de energía acumulada (Centro Nacional de Prevención de Desastres, 2017).

Actualmente existe instrumentación como el sismógrafo, el sismómetro, los acelerógrafos, etc., para detectar y medir el movimiento de la tierra; sin embargo, pese a la tecnología no hay manera de predecir la ocurrencia de los sismos. Pero existen investigaciones que, aunque científicamente no se han podido comprobar, demuestran que los animales tienen habilidades para detectar las vibraciones antes que los humanos.

Hidalgo (2021) menciona que los animales son verdaderos predictores de los sismos, como las hormigas, que son capaces de anticipar un sismo de magnitud 2.0 o mayor, ya que antes de que suceda ellas huyen de sus refugios; las serpientes salen de manera anticipada de sus madrigueras; el pez remo vive en las profundidades del mar y cuando se acerca a las orillas es indicio de un gran sismo; los sapos se desplazan de lugar para evitar el desprendimiento de rocas; las aves como los flamencos se juntan y vuelan todos en grupos, los patos se meten al agua y los pavorreales chillan.

Pero no solo los animales, también existen cambios en la naturaleza que se han utilizado como un medio para detectar cuándo ocurrirá un sismo de manera anticipada, por lo que se preguntó a los adultos mayores de la Localidad ¿Cómo saben cuándo va a temblar? Ellos respondieron que antes de que ocurra han observado que sucede lo siguiente:

- “Empieza a hacer mucho calor”;
- “Los animales lloran mucho y se arrinconan”;
- “Se escucha como si vinieran rodando piedras”;
- “Los animales se esconden”;
- “Los animales se hincan”;
- “El cielo se pone aborregado”;
- “Los animales se inquietan”;
- “Por el comportamiento de las aves”;
- “El viento viene zumbando”;
- “Los perros maúllan”;
- “Los perros duermen con las patas para arriba”.

Así que al observar estas situaciones ellos se ponen en alerta y eso les ayuda a tomar las medidas necesarias para no ponerse en riesgo.

## Conclusiones

Actualmente la ciencia ha avanzado a pasos agigantados y existe un sinnúmero de instrumentos que ayudan a determinar la ocurrencia de un fenómeno perturbador de manera anticipada; pero en la antigüedad no se contaba con este apoyo, por lo que nuestros ancestros se basaban en sus creencias culturales y así podían ponerse a salvo ante la ocurrencia de los distintos tipos de fenómenos naturales.

Pero a pesar de que existe tanta tecnología no se pueden descartar los métodos empíricos que se utilizaban y en algunos lugares se siguen utilizando ya que, aunque no están reconocidos de manera científica, si han servido como un medio para evitar poner en riesgo a las personas y sus bienes.

Los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas en la actualidad pueden significar una oportunidad de vida para los seres humanos y la naturaleza; estos saberes les han servido para analizar el comportamiento del clima, las precipitaciones y posibles sequías, lo que les ayuda en la toma de decisiones y acciones de adaptación y mitigación para evitar efectos negativos del cambio climático, que podrían incluso poner en riesgo la seguridad alimentaria; por lo que:

Seguir leyendo e interpretando las señales de la naturaleza en las nubes, las aves, las hormigas, los coyotes, el sagrado fuego y la sagrada agua, así como en innumerables elementos de la naturaleza (...) será fundamental para contrarrestar los impactos negativos del cambio climático en la actualidad". (Batzín, 2019, p. 326)

En la Localidad de Huitziltepec en el Estado de Guerrero los adultos mayores todavía utilizan métodos de observación de las plantas y los animales que les sirven para prepararse ante la manifestación de fenómenos como lluvias, granizos, vientos y temblores.

Los conocimientos de los adultos mayores deben preservarse y difundirse en las nuevas generaciones, ya que además de ayudar en la prevención son parte del bagaje cultural de nuestros pueblos originarios.

## Referencias Bibliográficas

Argueta, A; Pérez, M.L. (2019). Los Saberes tradicionales y los desafíos para el Diálogo de conocimientos. *DEMA*, vol. 50, 49-72.

Batzín, R. (2019). Conocimiento indígena y cambio climático. En E.J. Castellanos, A. Paiz-Estévez, J. Escribá, M. Rosales-Alconero, & A. Santizo (Eds.). *Primer reporte de evaluación del conocimiento sobre cambio climático en Guatemala*, (pp. 300–329). Guatemala: Editorial Universitaria UVG.

Centro Nacional de Prevención de Desastres. (2017, December 12). *¿Qué es*

- un sismo? y ¿Por qué suceden?* <https://www.gob.mx/cenapred/articulos/que-es-un-sismo-y-por-que-suceden?idiom=es>
- Chova, M. (2018, August 27). *Las aves son capaces de predecir una tormenta*. <https://cienciaybiologia.com/las-aves-son-capaces-de-predecir-una-tormenta/>
- Claverías, R. (n.d.). Conocimiento de los campesinos andinos sobre los predictores climáticos: elementos para su verificación. Recuperado de: [https://clima.missouri.edu/articles/claverias\\_bioindicadores.pdf](https://clima.missouri.edu/articles/claverias_bioindicadores.pdf)
- Cruz, S., Torres, G.A., Cruz León, A., Salcedo, I., & Victorino, L. (2020). Saberes tradicionales locales y el cambio climático global. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 11 (8), 1917-1928. <https://doi.org/10.29312/remexca.v11i8.2748>
- Dirección General de Protección Civil y Emergencias. (2020a). *Lluvias intensas*. <https://www.proteccioncivil.es/coordinacion/gestion-de-riesgos/meteorologicos/lluvias-intensas>
- Dirección General de Protección Civil y Emergencias. (2020b). *Vientos fuertes*. <https://www.proteccioncivil.es/coordinacion/gestion-de-riesgos/meteorologicos/vientos-fuertes#:~:text=El%20origen%20del%20viento%20est%C3%A1,Ser%C3%A1%20la%20fuerza%20del%20viento>
- El Español (2021, May 7). *Cómo saber si va a llover o no con sencillos trucos*. Recuperado de: [https://www.elespanol.com/como/saber-va-llover-no-sencillos-trucos-meteorologia/577442922\\_0.amp.html](https://www.elespanol.com/como/saber-va-llover-no-sencillos-trucos-meteorologia/577442922_0.amp.html)
- Enciclopedia Humanidades (2023). *LLuvias*. Recuperado de: <https://humanidades.com/lluvia/>
- FIDA (2016). *El valor de los conocimientos tradicionales Los conocimientos de los pueblos indígenas en las estrategias de adaptación al cambio climático y la mitigación de este*. Recuperado de: [https://www.ifad.org/documents/38714170/40320989/traditional\\_knowledge\\_advantage\\_s.pdf/332a9e01-bf9b-4e3f-a312-0853a2e2ec9e](https://www.ifad.org/documents/38714170/40320989/traditional_knowledge_advantage_s.pdf/332a9e01-bf9b-4e3f-a312-0853a2e2ec9e)
- Foro México (2011). Información de Huitziltepec (Eduardo Neri). Recuperado de: <https://www.foro-mexico.com/guerrero/huitziltepec/mensaje-185828.html>
- García Jiménez, F., Fuentes Mariles, O., & Matías Ramírez, L. G. (2021). *Sequías*. Recuperado de: <https://www.cenapred.unam.mx/es/publicaciones/archivos/8-FASCCULOSEQUAS.PDF>
- Gobierno municipal (2021). Plan municipal de desarrollo 2021-2024. Ayuntamiento municipal Eduardo Neri. Recuperado de: <https://congresogro.gob.mx/63/ayuntamientos/plan-municipal/plan-municipal-eduardo-neri.pdf>
- Gómez, M. (2018, October 29). *Animales que predicen el tiempo*. National Geographic. Recuperado de: [https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/grandes-reportajes/animales-que-predicen-tiempo\\_13254#:~:text=El%20croar%20de%20la%20rana,y%20modifican%20su%20sonido%20habitual](https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/grandes-reportajes/animales-que-predicen-tiempo_13254#:~:text=El%20croar%20de%20la%20rana,y%20modifican%20su%20sonido%20habitual)

- Hidalgo, L. (2021, May 14). *Los 5 animales capaces de predecir un terremoto*. Recuperado de: <https://Www.Eltiempo.Es/Noticias/Cinco-Animales-Capaces-Predecir-Terremotos>
- Hoyos, C., Batzin, R. y Arnold, M. (2020). Cómo integrar la cosmovisión de los pueblos indígenas a la gestión del riesgo de desastres. Banco Mundial. Blog. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/como-integrar-la-cosmovision-de-los-pueblos-indigenas-la-gestion-del-riesgo-de>
- Iñiguez-Covarrubias, M., Ojeda-Bustamante, W., Díaz-Delgado, C., & Cifuentes-Ibarra, E. (2014). Análisis de cuatro variables del período de lluvias asociadas al cultivo maíz de temporal. Recuperado de: [https://Www.Scielo.Org.Mx/SciELO.Php?Script=sci\\_arttext&pid=S2007-09342014000100009](https://Www.Scielo.Org.Mx/SciELO.Php?Script=sci_arttext&pid=S2007-09342014000100009).
- Katz, E. (2008). *Vapor, aves y serpientes. Meteorología en la "Tierra de la Lluvia" (Mixteca alta, Oaxaca)*. Recuperado de: <https://Books.Openedition.Org/Cemca/1273>
- Lorente, D. (2009). Graniceros, los ritualistas del rayo en México: historia y etnografía. *Cuicuilco*, 16 (47), 201-223. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35118470009>
- Meseguer-Ruiz, O., Prieto, M., & González, K.V. (2022). Conocimiento ecológico tradicional en el Altiplano chileno: Entre la variabilidad climática y la percepción local. *Revista de geografía Norte Grande*, (83), 107-123. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022022000300107>
- Ministerio del Medio Ambiente (MARN). (n.d.). *Sequía meteorológica*. Recuperado de: <https://Www.Snet.Gob.Sv/Ver/Meteorologia/Clima/Sequia+meteorologica/>
- Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico. (n.d.). *Qué es el cambio climático*. Recuperado de: <https://Www.Miteco.Gob.Es/Es/Cambio-Climatico/Temas/Que-Es-El-Cambio-Climatico-y-Como-Nos-Afecta/>
- Núñez, S. (2020, October 26). *Tipos de precipitaciones*. Recuperado de: <https://Www.Ecologiaverde.Com/Tipos-de-Precipitaciones-3086.Html>
- One Minetta media SA. (2020). *Cómo hacían los meteorólogos de la Antigüedad para saber el tiempo*. Selecciones Reader's Digest.
- Opinión caribe. (2017, May 10). *Las aves y el clima*. Recuperado de: <https://Www.Opinioncaribe.Com/2017/05/10/Aves-Embrujo-Misterio-Cosumbres/>
- Prieto, R., Avendaño, Ma. A., & Matías, L. G. (2010). Tormentas severas. Recuperado de: <https://Www.Cenapred.Unam.Mx/Es/Publicaciones/Archivos/189-FASCCULOTORMENTASSEVERAS.PDF>
- PueblosAmerica (2022). Huitziltepec. Recuperado de: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/huitziltepec/#:~:text=Huitziltepec%20es%20C3%A1%20a%201%20C316%20metros%20de%20altitud.&text=Datos%3A%20En%20Huitziltepec%20hay%20un,las%20vieve>

ndas%20dispone%20tel%C3%A9fono%20celular.

Ramírez López, J., & Sánchez Pérez, T. A. (2021). *Manual de Protección Civil*. Recuperado de: <https://Www.Cenapred.Unam.Mx/Es/Publicaciones/Archivos/293-MANUALDEPROTECCINCIVIL.PDF>

Gobierno de México (2018). *Las cabañuelas, tradición ancestral para predecir el tiempo*. Gobierno de México, Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera. 10 de enero de 2018. Recuperado de: <https://www.gob.mx/siap/articulos/las-cabanuelas-tradicion-ancestral-para-predecir-el-tiempo>

Yuste Alcón, E. (2022, June 7). *Animales que dan aviso preventivo*.



# Educación Socioemocional. Realidad y praxis desde las aulas latinoamericanas

Socio-emotional education. Reality and praxis from Latin American classrooms

Esther Alvarez Bolaños. *estabol7@hotmail.com*

Carlos Alberto Hernández Alvarez. *carlohummo@gmail.com*

Fabiola Martínez Rodríguez. *fabiolamartinezzxx@gmail.com*

Micaela Olascoaga Rosas. *micaol0709@gmail.com*

Sabás Saldaña Mejía. *sabas\_sm@hotmail.com*

Instituto Universitario Internacional de Toluca. México

Recibido: 18/02/2023

Aprobado: 23/03/2023

## Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo caracterizar la situación de la Educación Socioemocional (ESE) en algunos países de Latinoamérica a partir de su relevancia en el currículo de la educación básica y en la formación integral de los estudiantes. El método utilizado fue el estudio de casos, tomando en cuenta las experiencias y el sentir de docentes latinoamericanos frente a grupo y de formadores de docentes de ocho países, mediante una entrevista en profundidad, así como una encuesta aplicada a 444 docentes mexicanos de educación básica de 12 de las 32 entidades federativas. Los resultados pusieron de manifiesto que, pese al amplio reconocimiento de la importancia de la Educación Socioemocional en la formación integral de los estudiantes, desde las experiencias de los docentes latinoamericanos entrevistados, esta no se desarrolla suficientemente en las aulas, debido a distintos factores. Se concluye que, pese al reconocimiento de dicha importancia, los progresos en su implementación en la región son lentos, por lo que no se está formando realmente a los estudiantes para la vida, ni fomentando adecuadamente su bienestar social desde el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Clima emocional, competencia emocional docente, Educación Socioemocional, formación integral, inteligencia emocional.

## Abstract

The objective of this article was to characterize the situation of Socio-Emotional Education (ESE) in some Latin American countries based on its relevance in the basic education curriculum and in the comprehensive training of students. The method used was the study of cases, considering the experiences and feelings of Latin American teachers in front of a group and of teacher trainers from eight countries, through an in-depth interview, as well as a survey applied to 444 Mexican basic education teachers. Of 12 of the 32 federal entities. The results revealed that, despite the wide recognition of the importance of Socio-Emotional Education in the comprehensive training of students, from the experiences of the Latin American teachers interviewed, it is not sufficiently developed in the classroom, due to different factors. It is concluded that, despite the recognition of this importance, progress in its implementation in the region is slow, which is why students are not really being trained for life, nor are they adequately promoting their social well-being from the educational field.

**Keywords:** Emotional climate, emotional teacher competence, Socio-emotional Education, comprehensive training, emotional intelligence.

## Introducción

La Educación Socioemocional (ESE) como innovación educativa dirigida al desarrollo de habilidades sociales y emocionales que contribuyen al autoconocimiento de los individuos, a su autorregulación y bienestar, y que desde un enfoque preventivo se ocupa de las necesidades sociales no suficientemente atendidas por la educación formal, en cuanto a mejorar la convivencia y atemperar problemáticas como la violencia, las adicciones y otras patologías sociales (Bisquerra, 2003). Es considerada también una herramienta básica para el aprendizaje, pues el clima emocional del aula que tiene como base la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, y entre éstos y sus pares, hoy se reconoce como un factor fundamental para lograr un ambiente de aprendizaje (Alvarez, 2020).

Si bien es cierto, son múltiples los beneficios de la Educación Socioemocional como trayecto formativo o de alfabetización de las emociones, que contribuye a la salud mental de las personas al permitirles afrontar de mejor manera las vicisitudes de la vida, regular el estrés y con ello lograr mejores desempeños (Bisquerra y Pérez, 2007, Alvarez, 2020); su implementación en la educación integral desde las primeras etapas de desarrollo ha tenido un lento avance en la región, quizá por su misma condición de innovación educativa y su desconocimiento, al predominar en las aulas los aprendizajes académicos y objetivos, negando importancia a la subjetividad de los seres humanos, particularmente a la dimensión emocional. Sin embargo, a raíz de los efectos de la pandemia y la demanda de atención a la emocionalidad de los estudiantes y sus familias, así como de los propios docentes, la Educación Socioemocional parece haber cobrado mayor importancia en razón de paliar de algún modo los impactos de la Covid-19, que ha incrementado los estados de ansiedad, depresión, además de violencia intrafamiliar y escolar, problemáticas a las que hacen referencia precisamente algunos de los docentes participantes en este estudio.

Se trata de una investigación cualitativa, con el empleo del método de Estudio de Casos, que como lo refiere Stenhouse (1990, citado en Rodríguez, Gil y García, 1996): “implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso” (p.92). El caso puede ser como dicen Rodríguez, Gil y García (1996):

(...) una persona, una organización o un programa de enseñanza (...). La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad (...). No se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque en sí mismo es de interés. (p. 73)

Respecto a su propósito, se trata de un estudio de caso de tipo exploratorio, pues como señala Martínez (2006): “se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio” (p.171).

De acuerdo a lo anterior el caso de la Educación Socioemocional en las aulas de Latinoamérica sin duda es de interés en cuanto a la educación integral y las necesidades sociales que ya se han expuesto, y aunque no es condición metodológica a decir de Rodríguez, Gil y García (1996), sí se consideró la situación que guarda la ESE en países representativos de la región, a partir de las experiencias y los testimonios de docentes latinoamericanos, en este caso a través de 13 entrevistas en las que participaron: dos docentes de Argentina, uno de Bolivia, uno de Colombia, cuatro de Chile, uno de Guatemala, uno de Honduras, dos de Perú y uno de México. En total ocho mujeres y cinco hombres, todos docentes frente a grupo, la mayoría con especialización en Educación Emocional y cinco de ellos, profesores formadores de docentes en sus países. El número de entrevistados quedó definido a partir de la representatividad de ocho países de la región, así como por la saturación de la información y la coincidencia de los testimonios.

Se optó por la entrevista semiestructurada, que detona la conversación con el entrevistado a partir de una guía de preguntas, de acuerdo con lo que apunta Alvarez-Gayou (2003): “En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas” (p. 111). Entre los planteamientos que se hicieron a los 13 participantes estuvieron los siguientes: ¿Considera importante la Educación Socioemocional en la formación de los estudiantes? ¿Cuáles cree que son los beneficios de la Educación Socioemocional? ¿Se incluye la Educación Socioemocional en el currículo de la educación básica en su país? ¿Cuáles son sus impresiones respecto a la relevancia que se da a la Educación Socioemocional en la formación integral de los estudiantes en su país? ¿La Educación Socioemocional se considera en la formación inicial de los docentes en su país? ¿Se preparó a los docentes para brindar acompañamiento emocional

a los estudiantes y sus familias durante la pandemia? ¿En qué consistió esa preparación? ¿Cómo valoraría el compromiso de los docentes en el desarrollo de sus propias competencias emocionales?

Conforme se desarrolló la entrevista, fueron surgiendo otros planteamientos específicos que arrojaron información valiosa, además de auténtica por la naturaleza de las fuentes de información, docentes todos ellos involucrados directamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje en las aulas y conocedores de la realidad educativa de su medio.

En el caso específico de México, que de forma excepcional en la región incorporó de manera explícita la Educación Socioemocional en el currículo de la educación básica desde 2017, los autores consideraron importante revisar los resultados a cinco años de su incorporación curricular en todo el país, y para ello se aplicó una encuesta en la que participaron 444 docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de 12 de las 32 entidades federativas que conforman la República Mexicana; la muestra también se cerró en esa cantidad al alcanzar saturación la información. Al tratarse de una investigación cualitativa, la muestra no es estadística, sino más bien teórica, pues como señala Martínez (2006):

Por tanto, la cuestión de la generalización de los estudios cualitativos (incluido el estudio de caso) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos (p. 173).

La encuesta arrojó datos numéricamente reveladores, y aunque se trata de una investigación cualitativa, como refiere Guardián-Fernández (2007): “Es importante subrayar que ubicamos lo cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades” (p. 96).

En la fase de análisis de la información se realizaron tareas como: la reducción de datos en unidades de análisis (categorías y subcategorías); se contrastaron entre sí las respuestas y narraciones de los docentes participantes en las entrevistas, así como con los resultados de la encuesta. Finalmente, de la interpretación de la información a través de deducciones e inferencias fue posible obtener los resultados que se presentan a continuación.

## **Análisis de los Resultados**

### **Pertinencia de la Educación Socioemocional como necesidad social**

La Covid-19 con sus fuertes impactos, pérdidas y consecuentes duelos, generaron como nunca antes una necesidad generalizada de atención a las emociones de las personas; las altas cifras de ansiedad y depresión, así como de violencia intrafamiliar por el prolongado confinamiento, fueron solo algunas de sus manifestaciones y también como nunca antes, se evidenció la desatención de la educación socioemocional en los sistemas educativos, que ante la emergencia del traslado de las clases de la presencialidad a la virtualidad, tuvieron que implementar recursos en línea (cursos, talleres, conferencias, videos, guías, etc.) para preparar en la inmediatez a los docentes en el acompañamiento

emocional de los estudiantes y sus familias. Lo anterior fue confirmado prácticamente por todos los docentes entrevistados; a continuación, se presentan algunos de sus testimonios:

A raíz del confinamiento las personas se vieron en la necesidad de adquirir competencias socioemocionales, las cuales habían cobrado fuerza sin tener un carácter obligatorio en la escuela (E2, mujer, Colombia).

El primer reto fue adaptarse a la virtualidad, y eso, los que tenían posibilidad de hacerlo, porque ni los profesores estábamos preparados para dar clases por internet o por el celular, ni los alumnos, eso nos generó mucho estrés, no sabíamos qué hacer, ni cómo ayudar a nuestros alumnos cuando nos enterábamos de las pérdidas de sus padres o abuelos, no teníamos ni comunicación con ellos muchas veces, no sabíamos tampoco cómo apoyarlos emocionalmente, es más, ni cómo nosotros mismos manejar el estrés y también nuestros propios duelos, yo perdí a mi padre y a un hermano... (E11, mujer, Honduras).

Los educadores efectivamente se vieron sometidos a mucho estrés y ansiedad, para lo que emocionalmente no estaban preparados, pues tradicionalmente las competencias emocionales no han sido consideradas prioritarias en la formación de los docentes como más adelante se verá.

La importancia del desarrollo de competencias emocionales radica en lograr habilidades no solo para socializar y convivir, sino también para formar para una ciudadanía activa, responsable y participativa. Implica además aprender a ser resilientes y adaptarse a diversos contextos para afrontar mejor los retos de un mundo cambiante y en constante evolución, cambios que generan una gran incertidumbre y ansiedad en las personas, en las familias y que se refleja en la dinámica social. Al respecto otras docentes entrevistadas refirieron:

Los cambios en la sociedad y las familias se reflejan en las problemáticas que padecen las escuelas, reflejo de una sociedad cada vez más deshumanizada que ha imposibilitado el respeto y la participación para establecer redes de apoyo que promuevan la salud mental y el reconocimiento del ser social (E1, mujer, Chile).

Los valores para la convivencia se han venido enseñando en la escuela de manera prescriptiva, como recetas, normas y conceptos que aprenden a repetir de memoria los estudiantes, pero no a vivirlos en lo cotidiano, y se ha venido haciendo de manera distante de las emociones, solo como normas o reglas que cumplir desde

la imposición, pero sin la emoción que lleva a actuar desde la sensibilidad y el propio convencimiento; creo que la educación socioemocional no ha sido vista como una herramienta para aprender a ser empático con el otro para valorarlo y respetarlo (E12, mujer, Guatemala).

Otra necesidad social es fortalecer las relaciones interpersonales, desde el descubrimiento de la identidad emocional, el conocimiento del otro y la importancia de reconocernos como seres emocionales en una sociedad emocionalmente sana (E4, mujer, Chile).

Educar para la ciudadanía debe partir de la base de una educación integral que considere todas las dimensiones del ser humano, entre ellas la emocional que es la que mueve, impulsa y regula la acción de los individuos, así como su convivencia con los demás.

Con frecuencia se señala la descomposición social o se refiere el desgaste del tejido social y la urgente necesidad de su reconstrucción, tarea que se plantea desde el seno de la familia y la formación en la escuela, en tal sentido la Educación Socioemocional sin duda representa una gran alternativa, pues originalmente nació con ese propósito en los años 90 desde el movimiento Social & Emocional Learning (SEL por sus siglas en inglés), un programa que propusiera el psicólogo norteamericano Roger Weissberg para atender la fuerte problemática social que representaba por aquellos años en New Haven, Connecticut el elevado número de madres adolescentes que vivían en un ambiente desfavorable de violencia y drogas (Goleman & Senge, 2016; Alvarez, 2020).

En 2022, México lamentablemente alcanzó el primer lugar mundial en embarazos de adolescentes, problemática que obedece a distintos factores, pero que lleva a pensar en la pertinencia de recurrir también al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de las y los adolescentes (autoestima, autorregulación, tolerancia a la frustración, resiliencia, etc.). Por otra parte, cada vez van en aumento en los países de la región las cifras relacionadas con conductas de riesgo en niños, niñas y jóvenes (drogas, alcoholismo, violencia, infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados, etc.) pese a la implementación de programas sociales preventivos; pero, cabría preguntar si la Educación Socioemocional está siendo considerada realmente con este enfoque social preventivo desde la propia escuela, y si se le está dando el impulso necesario desde las instancias gubernamentales o institucionales.

### **Importancia de la Educación Socioemocional en la educación integral y el aprendizaje**

Como ya se ha mencionado, la Educación Socioemocional contribuye a la formación integral de los individuos, y como todo proceso formativo representa una tarea de largo aliento, continua y permanente a lo largo de toda

la vida, cuyo objetivo es desarrollar las habilidades emocionales de manera complementaria a las cognitivas en la conformación de una personalidad integral (Bisquerra, 2020).

Las habilidades cognitivas, las que tienen que ver con el uso de la razón y las operaciones superiores de pensamiento, están precedidas de las emocionales como lo señala Goleman (1995) al referirse a los hallazgos científicos de Joseph LeDoux, neurólogo del Centro para la Ciencia Neurológica de la Universidad de Nueva York, quien fue el primero en descubrir el papel clave de la amígdala en el cerebro emocional. Según Goleman (1995):

(...) la obra de LeDoux demostró cómo la arquitectura del cerebro concede a la amígdala una posición privilegiada (...). Su investigación ha demostrado que las señales sensoriales del ojo y el oído viajan primero en el cerebro al tálamo y luego – mediante una única sinapsis– a la amígdala; una segunda señal del tálamo se dirige a la neocorteza, que elabora la información mediante diversos niveles de circuitos cerebrales antes de percibir plenamente y por fin iniciar su respuesta más perfectamente adaptada. (pp. 36-37)

De ahí que, ante un estímulo, primero se produce la emoción y después actúa la razón, por lo tanto, potenciar la atención, habilidad asociada a la dimensión del autoconocimiento, es prioridad en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

La Educación Socioemocional consiste precisamente en desarrollar la habilidad de contener el impulso y domesticar la emoción, lo cual requiere educar la atención y la voluntad para lograr con éxito esa conexión con el cerebro racional; entrenar para ello el cerebro desde edad temprana es lo más pertinente, en eso consiste la alfabetización emocional, misma que junto a la formación de hábitos y valores para la convivencia armónica propios de la educación social, deben conformar una educación integral, la cual se expresa y enmarca en los cuatro pilares de la educación definidos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

Emoción y razón intervienen en el aprendizaje y para que éste se logre, es necesario garantizar primeramente un clima emocional positivo. Numerosas investigaciones científicas han probado que tanto la autopercepción del docente, como la percepción que tiene de sus estudiantes, marcan diferencia en la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, así como en el logro de los aprendizajes.

Al respecto, John Hattie profesor de la Universidad de Auckland, inició una serie de meta-análisis acerca los factores que influyen en el aprendizaje; después de 15 años de investigación y más de 50 mil estudios con millones de estudiantes en todo el mundo, identificó y clasificó una serie de factores determinantes en el aprendizaje, entre los que destacan: las expectativas de los estudiantes, es decir, las creencias que tienen sobre su rendimiento académico y lo que son capaces de hacer, el nivel de confianza en sí mismos que tiene efectos a nivel emocional muy potentes; pues creer que se puede lograr algo,

es el primer paso hacia su búsqueda dice John Hattie. Lo mismo ocurre con la autopercepción de los docentes, esto tiene que ver con la emoción que motiva y mueve a las personas para emprender cambios y plantearse metas.

Otros hallazgos que prueban lo potente que es un cerebro emocionado, son los resultados de las investigaciones de Carol Dweck de la Universidad de Stanford, quien resalta la intensa actividad eléctrica que registra el cerebro de los estudiantes con mentalidad de crecimiento, aquellos que creen en sus posibilidades y confían en sus capacidades cuando se enfrentan a resolver problemas o retos; en contraste se registra una baja actividad eléctrica en el cerebro de los estudiantes con mentalidad fija que al sentirse inseguros no enfrentan el error, no se involucran, se mantienen pasivos, no lo intentan porque no se sienten capaces de resolverlo.

Potenciar mentalidad de crecimiento es los estudiantes dice Carol Dweck, tiene que ver con la manera en que estimulamos y reconocemos los esfuerzos de los estudiantes para lidiar con retos y problemas difíciles; en educación emocional esto es fundamental, la confianza y autoestima que los docentes sean capaces de desarrollar en sus estudiantes es tan importante como los propios conocimientos que pueda mediar en el aula, de tal manera que el profesorado debe tener claro que una educación integral es aquella que no solo potencia saberes científicos y habilidades cognitivas, sino también aquellas habilidades socioemocionales que son determinantes para un sano desarrollo emocional y permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida en colaboración con los demás. Algunos testimonios de los docentes entrevistados así lo reafirman:

Los seres humanos somos cuerpo, somos emoción, somos lenguaje y razón, es decir, somos seres integrales y, por lo tanto, nuestra formación también debe serlo (E4, mujer, Chile).

Hoy en día las neurociencias nos revelan la importancia que tienen las emociones en el aprendizaje, además de intervenir en las interacciones entre docentes y estudiantes, una dupla que debe entenderse bien para lograr llevar lo aprendido a la memoria de largo plazo, y esto sucede si la experiencia de aprender está asociada a una experiencia positiva y agradable (E6, hombre, Argentina).

Si soy un profesor que además de mediar contenidos, genera un ambiente positivo dentro del aula eso va a repercutir de manera positiva en el aprovechamiento de los aprendizajes (E10, hombre, México).

## **La Educación Socioemocional en la realidad cotidiana de las aulas escolares**

Pese al amplio reconocimiento de la importancia de la Educación Socioemocional en la formación integral de los estudiantes, desde el sentir y las experiencias de los docentes latinoamericanos entrevistados, no se desarrolla suficientemente

en las aulas, debido a distintos factores, que van desde la baja presencia de estas habilidades en el currículo, pasando por la escasa preparación de los docentes en el tema, el desconocimiento y poca participación de los padres en la misma, hasta la falta de compromiso de los propios docentes al considerar que se trata de una carga extra en sus funciones, como lo expresan en su narrativas algunos profesores entrevistados para este estudio:

Fue hasta la pandemia que se nos proporcionó medianamente una preparación, o más bien, se nos informó sobre algunos materiales como una guía de autoapoyo para los estudiantes y para asesorarnos sobre la educación emocional, y aunque la guía es muy sencilla, comprensible y contiene actividades prácticas, es instruccional y los estudiantes no tienen muchas veces el hábito del autoestudio, hay que brindarles un acompañamiento para el que no se nos preparó, quizá por la misma situación limitante e inesperada de la pandemia. Algunos nos hemos capacitado por propio interés y buscando por nuestra cuenta webinars internacionales, cursos y talleres gratuitos en línea, que por fortuna abundaron en las redes sociales durante la pandemia, compartiendo con colegas de otros países que pasaban por la misma situación, fue un tiempo de compartir y apoyarnos entre pares (E11, Mujer, Honduras).

La docente entrevistada hace referencia la Guía de Autoayuda Socioemocional denominada “Así soy yo... Pero puedo cambiar”, una herramienta técnica y metodológica con el propósito de apoyar a los educandos “a descubrirse, reflexionar, hacer compromisos consigo mismo y tomar sabias decisiones para su beneficio personal, familiar y social” (OEI, s/f) publicada por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación, a través de la Subsecretaría de Asuntos Técnico-Pedagógicos y la Subdirección General de Educación para la Prevención y Rehabilitación Social, dirigida a la niñez, adolescencia y juventud de la Educación Básica y Media del Sistema Nacional y que fue posible gracias a la contribución de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y a la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID); en el Marco del Programa Regional de Formación en Democracia y Ciudadanía para la Garantía de los Derechos Humanos a través de la ejecución del Proyecto “Generando Espacios de Asertividad en la Comunidad Educativa” (OEI, s/f).

Ante la crisis emocional originada por la COVID-19, los sistemas educativos latinoamericanos se vieron en la necesidad de fortalecer de algún modo los conocimientos y competencias emocionales de los docentes, para que éstos a su vez brindaran acompañamiento y contención emocional a los estudiantes y sus familias, lo que representó un enorme desgaste también para los educadores que vivían sus propios duelos personales, además de las presiones profesionales al tenerse que adaptar a nuevos entornos educativos y la búsqueda de materiales de apoyo para el aprendizaje a distancia y en línea. En el caso de Chile, según el testimonio de una docente formadora de docentes:

Surgieron iniciativas desde el Ministerio de Educación como: cursos, talleres, seminarios, guías de autoayuda, videos, capacitaciones diversas en línea con la finalidad de mitigar y superar los efectos del confinamiento y las pérdidas humanas sobre la salud mental, pero fue así, ante la presión y la emergencia de la situación, cuando se venía ya hacía tiempo planteando la necesidad de dar mayor relevancia a la educación emocional en la formación tanto de docentes como de estudiantes (E1, mujer, Chile).

Desde el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), a través de la División de Educación General, se elaboraron una serie de recursos sobre apoyo socioemocional dirigidos a docentes y padres de familia para contribuir de manera específica a enfrentar el impacto de la pandemia de Covid-19. Entre estos recursos se encuentran: “4 Claves para el autocuidado docente”, Seminario “Aprendizaje socio emocional en tiempos de pandemia”, “Orientaciones para las familias” publicadas en su página oficial en la que se menciona: “(...) incluyen orientaciones a las familias y claves para el autocuidado docente, se han difundido a través de seminarios y cápsulas de video con expertos, a lo que se suma el lanzamiento de recomendaciones específicas sobre la materia” (Mineduc, 2020).

Por su parte, el Ministerio de Educación de Perú (Minedu) a través de la Dirección Regional de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), en total existen 220 y son instancias de ejecución para la entrega del servicio educativo, han brindado y siguen proporcionando soporte a través de especialistas, fortaleciendo a los docentes y capacitándolos para brindar apoyo a los estudiantes, aun cuando la Educación Socioemocional no ha sido implementada en la malla curricular de educación básica, sin embargo ante el aumento de factores de riesgo, que se han detonado socialmente después de la pandemia, ha llevado a activar la campaña “¡Fuertes de verdad!

(...) una propuesta que busca dar pasos firmes para lograr una comunidad educativa con fuerza, pero no ese tipo de fuerza en la que pensamos de inmediato. Porque es fuerte de verdad un estudiante que reconoce y gestiona sus emociones, que convive con otros en armonía, que se encuentra libre de riesgos y participa activamente para generar mejoras en su escuela y comunidad. (Minedu, 2023)

La intención es generar un estilo de crianza respetuoso y responsable, así como la actuación de docentes que fortalezcan sus estrategias de cuidado y que se cuiden para cuidar, como se menciona en esta campaña, que pone a disposición materiales y recursos como un *Kit de bienestar socioemocional*, que compendia una colección de recursos pedagógicos y herramientas para

el recoger información “sobre el estado de las habilidades socioemocionales y los factores de riesgo de los estudiantes de educación básica regular luego de la pandemia” (Minedu, 2023).

En el caso de México que desde 2017 incorporó la Educación Socioemocional como componente curricular en las Áreas de Desarrollo Personal y Social en la educación básica, se proporcionaron algunos cursos y se distribuyeron materiales como fichas con orientaciones didácticas y guías a los docentes para su implementación, incluso a los padres de familia desde la educación inicial para su desarrollo desde la primera infancia, resaltando sus beneficios como la *Guía para padres. El desarrollo socioemocional: la base del bienestar. Educación inicial: un buen comienzo*, publicada por la Secretaría de Educación en 2019. Durante la pandemia se continuó generando materiales para asesorar a los docentes en el acompañamiento emocional de sus estudiantes, esfuerzos que resultaron insuficientes por la magnitud de los impactos de la COVID-19.

No obstante los esfuerzos de los Ministerios de Educación, todavía resultan insuficientes por las situaciones propias del contexto social debido a factores como: la limitación de recursos económicos y logísticos para generalizar la capacitación de los docentes e involucrar a las familias, así como la emergencia de atender el rezago educativo en la región, que si ya era un problema de larga data, ahora se ha agudizado a raíz del cierre de las escuelas y los desajustes de trasladar la educación a los espacios virtuales, hoy en día con el regreso a las escuelas tiene prioridad la recuperación de los aprendizajes como nos comparte otra entrevistada:

Sí se están considerando las emociones en el aula y en general tratando de apoyar el retorno a las escuelas, pero hemos observado cómo se han disparado los problemas de convivencia; definitivamente sí hubo una afectación por la falta de socialización y el confinamiento por casi dos años, pero las situaciones nos rebasan, porque también nos están presionando para recuperar los aprendizajes y atender el rezago de todo este tiempo ¡Eso es demasiado! (E3, mujer, Perú).

Las habilidades socioemocionales de los docentes impactan en su forma de enseñanza, la cual requiere brindar herramientas para que los educandos puedan levantarse después de una caída, pararse y recuperarse de esa experiencia y ser competentes para lo que sigue, pero no es fácil hacerlo bajo el estrés (E5, mujer, Perú).

Los docentes también requieren ser escuchados y atendidos emocionalmente ya que se encuentran en la primera línea de contacto con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, deben además asegurar a los estudiantes un ambiente positivo para despertar en ellos curiosidad e interés por aprender (E6, hombre, Argentina).

La responsabilidad social de los docentes genera la necesidad de trabajar en el desarrollo de sus propias competencias emocionales para transformar la dinámica escolar y participar como verdaderos agentes de cambio, como refieren Zych y Ortega (2021): “el profesorado actúa como modelo de buena conducta y, a su vez, proporciona diversas oportunidades para el aprendizaje del alumnado” (p.78).

Las aulas latinoamericanas hoy son retadoras y el sentir de los maestros es que se está remando contra corriente. El reto hoy es humanizar la educación, que las herramientas ya no sean solo disciplinares, sino que sumen las emocionales, sociales, colectivas, que promuevan el autocuidado y que permitan a estudiantes y docentes identificar cómo se sienten en la escuela para mejorar los ambientes escolares y realmente lograr aprendizajes para la vida (E6, hombre, Argentina).

En las aulas se registran interacciones todo el tiempo y de distinto tipo; la vida en las aulas (Jackson, 1991) marca el desarrollo de la personalidad de los educandos; en ese espacio áulico viven y conviven varias horas al día durante largo tiempo, los estudiantes, los maestros y sus emociones, y es tal la influencia de la emocionalidad de los docentes en el clima emocional áulico, que deben estos tomar conciencia de dicho impacto, como del modelamiento que ejercen sobre las actitudes y comportamientos de los menores a su cargo (Jackson, 1991; Leithwood, 2009; Alvarez, 2018).

Sobre las emociones de los maestros en particular, Leithwood (2009) concibe la práctica docente como: “un proceso a la vez cognitivo y afectivo” (p.176), donde los profesores hacen en el aula a partir de lo que piensan y sienten; este autor sostiene que las emociones de los profesores tienen una gran influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y que a su vez, las condiciones laborales en que se desenvuelven tienen una gran influencia sobre sus emociones; y es que antes que docentes son seres humanos, lo que debería tomarse en cuenta si es que verdaderamente se busca humanizar la educación. El docente va al aula con sus conocimientos y su preparación, pero también con sus emociones y su estrés; es menester que los sistemas educativos promuevan espacios para la salud mental de los docentes, por la delicada tarea formativa que tienen bajo su responsabilidad. Al respecto añade uno de los docentes entrevistados:

En el aula la labor docente fundamental es la preparación de un clima emocional positivo, tanto para los educandos como para los educadores mismos, donde el diálogo empático, respetuoso y cordial sea lo cotidiano para convivir en la diversidad, aprovechar el error como experiencia de aprendizaje y donde la inclusión logre que se integren hasta aquellos que se sienten rechazados.

Necesitamos escuelas y aulas inclusivas y eso tiene base en los valores que se practican en un ambiente positivo emocionalmente (E6, hombre, Argentina).

## **La educación Socioemocional en el currículo y en la formación de los docentes**

Tratándose de una innovación educativa, la Educación Socioemocional todavía es materia en construcción, y su incorporación en el currículo de la educación básica aún está en proceso en varios países, por lo que también queda pendiente su consideración en las mallas curriculares de la educación superior y en la formación inicial de los docentes, aunque en la actualización de los docentes en servicio como ya se ha mencionado, ante la emergencia de la COVID-19, estos tuvieron que recibir orientaciones y alguna preparación sobre la gestión de las emociones con la finalidad de brindar acompañamiento y contención emocional a los estudiantes.

Sin embargo, hay que reconocer que poco a poco la Educación Socioemocional (ESE) se abre paso en el ámbito de la educación formal y por lo tanto en las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) como en las Escuelas Normales en México en las que se forman a los futuros docentes de educación básica, esta fue considerada también en los procesos de Reforma de la Educación Básica 2017, que por primera vez coincidió con la Reforma de la Educación Normal; como resultado se incorporó en ambas la Educación Socioemocional lo que representó sin duda un logro importante. No obstante, en la inmediatez de dichos procesos, no se preparó suficientemente a los docentes para su abordaje en las aulas (Alvarez, 2018).

En el caso de Argentina, la Educación Emocional no se ha generalizado a nivel nacional en el currículo, a pesar de que se viene trabajando en ello hace tiempo. De las 23 provincias, solo 5 tienen en Argentina una Ley de Educación Emocional: Corrientes en 2016, Misiones en 2019, Jujuy en 2021, El Chaco y Tucumán recientemente en noviembre y diciembre de 2022. Conforme ha pasado el tiempo y se han aprobado, se han ido perfeccionando estas leyes, por ejemplo, la primera en Corrientes es muy general, no especifica dónde y de qué manera se aplicará, en cambio, la de Chaco es muy explícita y clara, contempla por ejemplo la obligación de los institutos y universidades donde se forma a los docentes, de incluir la Educación Emocional. Actualmente, a decir de los dos docentes argentinos entrevistados, existe muy poca capacitación docente por parte de las instancias de gobierno sobre Educación Emocional.

En todos los medios, redes sociales, diarios, se habla de Educación Emocional, es un tema del que todos escuchamos hablar en este país, es decir, sabemos que existe una educación emocional, el tema es que no existe una aplicación pareja de la misma en el aula, ni tampoco capacitación de los docentes en esto, son algunas ONGs las que han venido impulsándola y algunas organizaciones las que ofrecen capacitación mediante un costo (E6, hombre, Argentina).

Hace años que en Argentina los docentes nos venimos formando de manera particular y sostenida por nuestra cuenta, somos nosotros los que motivamos a nuestros directivos a buscar apoyo y bajar programas (E13, hombre, Argentina).

Pese a esto, en algunos casos como el del Gobierno de la Provincia de Jujuy a través del Ministerio de Educación, se implementaron desde 2016 capacitaciones en Educación Emocional para los docentes, en el marco del Programa de Formación Docente Situada y en las jornadas institucionales. Así mismo, en 2017 se incluyeron estas temáticas en el programa “Ama tu vida”, se instrumentaron jornadas de reflexión con estudiantes secundarios para apoyarles en el reconocimiento de sus emociones. Sin duda son esfuerzos importantes, pero finalmente locales, aislados, con un alcance a nivel de provincia, pues en la Ley Nacional de Educación No. 26.206 aunque se reitera formar en una educación integral, no se menciona la dimensión emocional, pero se encuentra implícita en la misma al establecer en su artículo 4° que el Estado Nacional y las provincias tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación.

En Chile la Educación Emocional no está incluida en el currículo de manera explícita tampoco; sin embargo, se asume de manera implícita en el ámbito de la educación integral en las aulas y en la formación y actualización de los docentes. Desde la sociedad civil, algunas organizaciones como la Fundación Liderazgo Chile (FLICH) se viene impulsando hace tiempo la Ley de Educación Emocional, sin que hasta el momento se haya aprobado, no obstante, se viene avanzando en su aplicación en los espacios educativos.

En el caso de Colombia, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se enfatiza la importancia de una educación integral (Comisión Gestora del PNDE):

Se propenderá, además, por una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia (...) las nuevas tecnologías en la enseñanza, el aprendizaje y la vida diaria y procuren la sostenibilidad y preservación del medio ambiente. La recuperación de los colombianos de los impactos negativos del conflicto armado y su capacidad de resiliencia (...). (p.15).

Aunque no se hace referencia a las competencias emocionales, se resalta la necesidad de desarrollar *resiliencia* para sobreponerse a los impactos negativos del conflicto armado, y la capacidad de resiliencia es justamente una de las competencias emocionales básicas.

En el caso de México en cambio, se incluyó de manera explícita la Educación Socioemocional en el currículo de la Educación Básica a partir de 2017 en las Áreas de Desarrollo Personal y Social, junto a las Artes y la Educación Física,

lo que a todas luces representó una innovación curricular pertinente; y en la más reciente Reforma Curricular 2019, que parte de la base de la reforma al Artículo 3° Constitucional sobre el derecho a la educación, se hace referencia explícita a las capacidades socioemocionales: “II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. Además: “h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, *socioemocionales* y físicas que les permitan alcanzar su bienestar (México. Presidencia de la República, 2019).

No obstante, la capacitación de los docentes sobre este rubro continúa siendo insuficiente como se verá más adelante en los resultados de la encuesta aplicada a docentes mexicanos.

En los sistemas educativos de los países revisados en el presente estudio, se han ofertado cursos y capacitaciones de educación emocional, aunque la mayoría en línea. Al parecer, la lógica de las autoridades es que la creación de las páginas web y plataformas oficiales y su promoción, será suficiente para que los docentes se preparen; sin embargo no resulta así como lo han referido los docentes entrevistados; las causas pueden ser diversas, desde la sobrecarga administrativa, el restringido acceso a la tecnología y la conectividad a internet, las limitadas habilidades digitales de los docentes, la desinformación sobre las capacitaciones, la escasez de estímulos y hasta la falta de compromiso tanto de docentes como de autoridades educativas.

La autoformación en línea se ve truncada debido a que muchos docentes no acceden a la oferta educativa ni consultan los materiales diseñados para este fin. Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Guatemala, Honduras, México, Perú y otros sistemas educativos latinoamericanos han diseñado y puesto a disposición recursos de apoyo para docentes en coordinación con organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OEI además de organizaciones civiles y empresas privadas. Tendría que revisarse a futuro la pertinencia de la formación en línea como proceso de actualización docente y su implementación con mayor efectividad.

La capacitación y la autoformación deben ser responsabilidad del docente considerando sus necesidades personales y las que demanda el contexto en el que se desempeña. Es preferible la capacitación directa y presencial por medio de agentes destinados para ello. Esto permite la interacción entre el educador y el facilitador en procesos activos.

La formación continua permite a los docentes fortalecer las habilidades necesarias para lograr que los estudiantes aprendan. Tomar conciencia de la importancia del propio crecimiento personal y profesional, permitirá, que más allá de reclamar a las autoridades educativas por no aplicar las políticas de actualización adecuadas, que cada docente establezca sus propias rutas de profesionalización y con ello mejorar su práctica. Es decir, es menester también asumir la propia tarea de cambio, para generar los cambios sociales que se requiere impulsar desde la propia escuela como agencia formadora para la vida.

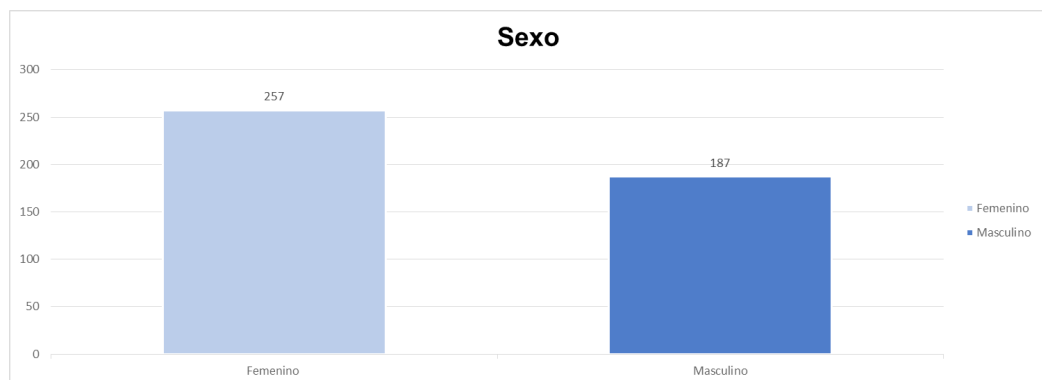
De manera paulatina los educadores de Latinoamérica han comenzado a reconocer la importancia de la educación socioemocional. Esperar que la aparición de ésta en el currículo solucione todos los problemas existentes en

la sociedad tampoco es posible, pero sí comenzar a transformar y restaurar el tejido social desde las aulas a partir de intervenciones docentes eficientes y comprometidas con el cambio positivo.

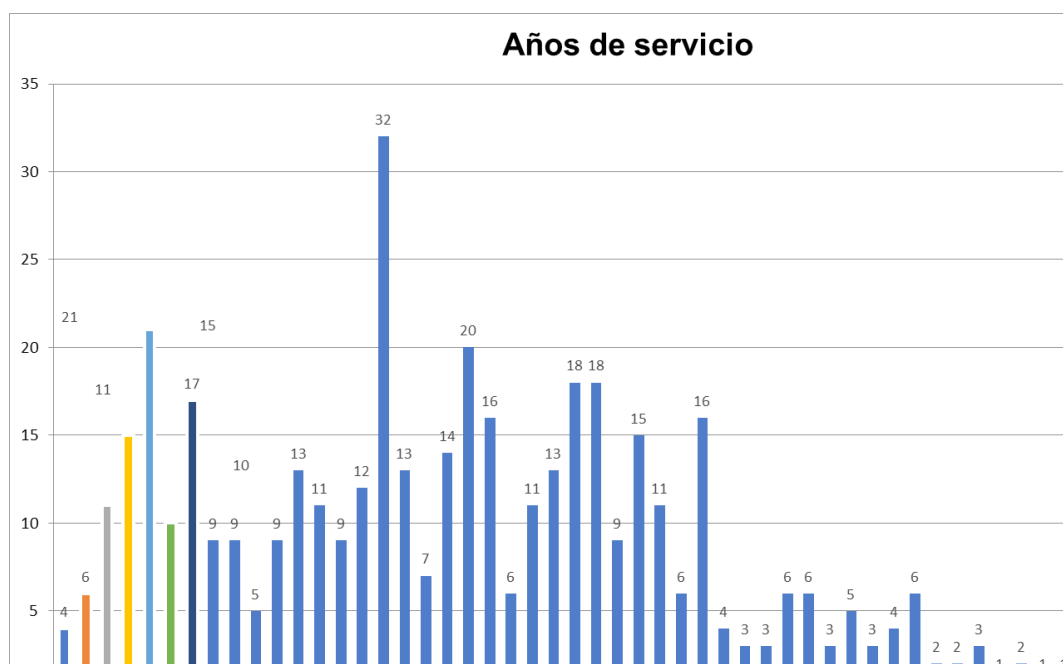
### **La Educación Socioemocional en el currículo. El caso de México**

A cinco años de haberse incorporado de manera explícita la Educación Socioemocional en el currículo de la Educación Básica en México, los autores consideraron oportuno investigar si su implementación ha permeado en las aulas y en los ambientes escolares; si se desarrolla con apego a sus propósitos y enfoque formativo, preventivo y humanista. Si hoy, a cinco años, los docentes se sienten mejor preparados que en aquel momento cuando se incluyó en el modelo educativo 2017, y si han logrado fortalecer sus propias competencias emocionales para brindar un acompañamiento efectivo a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales como se establece en su objetivo. Con ese motivo se aplicó una encuesta en la que participaron 444 docentes: 257 mujeres y 187 hombres: 298 docentes y 146 directivos y autoridades educativas; la mayoría (427) de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de 12 de las 32 entidades federativas que conforman la República Mexicana.

**Gráfica 1.** *Docentes participantes en la encuesta según sexo*



**Gráfica 2. Años de servicio de los docentes participantes en la encuesta**



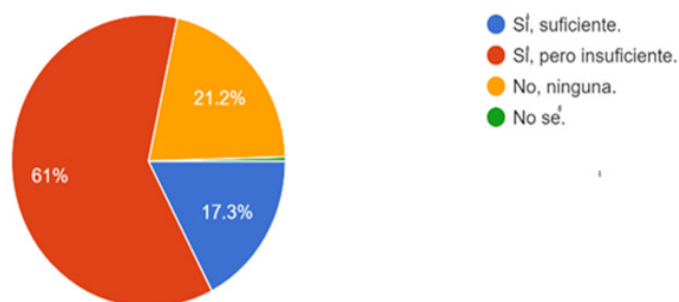
La encuesta de diseño y aplicó a través de un formulario de Google, que tuvo como base un cuestionario de siete preguntas: ¿Considera importante la Educación Socioemocional en el currículo de educación básica? ¿De qué manera contribuye la Educación Socioemocional a la convivencia y al clima de aula? ¿Se le ha brindado preparación sobre Educación Socioemocional desde la instancia oficial? ¿Qué tan necesario es el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los docentes? ¿Cuál cree que es el más importante beneficio de la Educación Socioemocional? ¿Le beneficia a usted como profesional el desarrollo de sus competencias emocionales? ¿Considera que se le da importancia y continuidad a la Educación Socioemocional en la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana? Entre los resultados más significativos se encuentran los siguientes:

El 96% de los docentes encuestados considera importante la Educación Socioemocional; el 86.7 % cree que ha contribuido a la convivencia armónica y a un clima emocional positivo en el aula, mientras un 11.9 % piensa que más o menos y un 1.4 % no cree que haya contribuido a mejorar el ambiente escolar y de aula.

En cuanto a la pregunta tres: ¿Se le ha brindado preparación sobre Educación Socioemocional desde la instancia oficial? La respuesta mayoritaria (61%) respondió que sí, pero de manera insuficiente, solo el 17.3 % mostró satisfacción al responder que sí, de manera suficiente y en contraste el 21.2 % dijo, no haber recibido ninguna.

### Gráfica 3. Preparación recibida en ESE desde la instancia oficial

3.- ¿Se le ha brindado preparación sobre Educación Socioemocional desde la instancia oficial?  
444 respuestas



Esta gráfica es especialmente reveladora y a la vez preocupante, pues la falta de capacitación o la insuficiencia de la misma, suman el 82.2 %, una cifra que debe llamar la atención a la autoridad educativa en razón de fortalecer la preparación sobre la Educación Socioemocional, ampliar la oferta de cursos y talleres presenciales, pues es evidente por lo que ya se ha expuesto antes, que la estrategia de hacerlo en línea no ha sido precisamente efectiva, y es que desde el *habitus* y la cultura docente, las capacitaciones o actualización continua tiene mayor aceptación y resultado, en espacios de interacción e incluso, de intercambio entre pares de manera presencial; así mismo, debe ser impartida por especialistas que realmente proporcionen una capacitación que los docentes consideren como suficiente y que ésta además sea continua, dando seguimiento a los resultados de su aplicación en las aulas. El 89.4% de los docentes encuestados considera que esta preparación es muy necesaria y el 8.4% cree que le ayudaría, si sumamos resulta que el 97.8% muestra interés en que se le brinde dicha preparación y apoyo en el desarrollo de sus propias competencias socioemocionales.

Respecto a los beneficios de la Educación Socioemocional: el 53.6% considera que contribuye a la autorregulación para mejorar el ambiente escolar; el 24% le otorga importancia en cuanto a que favorece la salud mental y contribuye al bienestar; el 11.5% cree que el mayor beneficio es que previene conductas de riesgo y comportamientos antisociales y solo el 10.9% piensa que contribuye a mejorar la concentración y el aprendizaje; de esto último se puede inferir que los docentes aún desconocen y por lo tanto no aprovechan suficientemente la ESE en potenciar aprendizajes en el aula, y que la mayoría la considera un instrumento de regulación y autocontrol.

Por otra parte, en cuanto al desarrollo de sus propias competencias socioemocionales, el 76.2% los docentes participantes en la encuesta, considera que le serviría para mejorar las interacciones con sus estudiantes y colegas docentes, mientras que el 19.7% cree que le beneficiaría en su bienestar para cuidar su salud mental y regular el estrés, en tanto que el 4.1% considera que le ayudaría a disfrutar de su labor docente.

Finalmente, otro dato que llama la atención es que el 61.5% advierte que en la reciente propuesta curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la Educación Socioemocional no tiene relevancia, lo que también

resulta preocupante, pues se estaría dando un estancamiento de la Educación Socioemocional; sin embargo, un 25.8% considera que sí tiene presencia la ESE en la nueva propuesta de la NEM, aunque no de manera clara y el 8.1% cree que la ESE se pierde entre los contenidos. La NEM se encuentra en fase de pilotaje, por lo que tal vez estas respuestas sean producto de desconocimiento, lo que también debe alertar sobre la necesidad de darle mayor relevancia y con ello cumplir con lo que establece actualmente el Artículo 3º Constitucional, que fue reformado en 2019 precisamente para sustentar la nueva propuesta curricular de la NEM, en el texto reformado se mencionan las capacidades socioemocionales como parte de la educación integral y una vía para lograr bienestar; por lo que, no darles en el currículo suficiente presencia, sería tanto como incumplir con lo que por ley se establece.

## Conclusiones

Un factor que ha contribuido a que cada vez se le conceda mayor importancia a la Educación Socioemocional en el ámbito escolar, son los hallazgos recientes de las neurociencias, que otorgan a las emociones un papel relevante en el aprendizaje y en la socialización, así como en la salud mental de los individuos, por lo que cada vez cobran mayores espacios en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la investigación educativa.

En la mayoría de los sistemas educativos de Latinoamérica, se prioriza el aprendizaje de conocimientos científicos por sobre las llamadas habilidades blandas o competencias emocionales, y debido al desconocimiento de legisladores y agentes políticos sobre las mejoras sustanciales de la Neuroeducación y la Educación Emocional en el aprendizaje, no se promueve o aprueba su incorporación al currículo de la educación básica, como tampoco se concede atención a la preparación de los docentes en este rubro de la educación integral, de la que mucho se habla en el discurso, pero que se asocia solo a la adquisición y práctica de valores, sin considerar que éstos deben responder a mecanismos de autorregulación y sensibilización, procesos en los que interviene la emocionalidad. Al respecto los especialistas coinciden en la premisa de que la educación básica requiere integrar el factor emocional en el currículo oficial de forma urgente, tan urgente como la propia necesidad de prevenir no solo el aumento de problemas sociales como el incremento de la violencia en todas sus formas, sino también el aumento de las cifras de ansiedad y depresión, especialmente después de la pandemia.

Tras este estudio sobre la situación que guarda la Educación Socioemocional en Latinoamérica, podemos concluir, que sus progresos son lentos en la región pese al reconocimiento de su importancia en la educación integral; que no hay capacitación suficiente, continua y oportuna sobre la misma y que mientras no se aplique en las aulas, no se estará formando realmente a los estudiantes para la vida, y se estará negando una oportunidad de bienestar a los individuos y a la sociedad.

## Referencias bibliográficas:

- Alvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Revista CyCL Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* Vol.11 No. 20, 389- 408, Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/movil/>
- Alvarez, E. (2019). *La competencia emocional: Reto docente en México. Reflexiones a partir de la interacción maestro-alumno en secundaria*, ISBN: 978-613-9-40665-4, Editorial Académica Española.
- Alvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Revista CyCL Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* Vol.10 N17 octubre 2018 - marzo 2019, p.p. 199- 220, Asociación Latinoamericana de Sociología. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Alvarez –Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Artuñedo, M.C. (2014). Bisquerra Alzina, R. (2013). Cuestiones sobre el bienestar. Madrid: Síntesis. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (1), 139-140. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232571012.pdf>
- Bisquerra, R. (2020). El concepto de la educación emocional. Rafael Bisquerra, Educación Emocional. Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://www.rafaelbisquerra.com/educacion-emocional/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. [https://congreso-inteligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra\\_R\\_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf](https://congreso-inteligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf)
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Comisión gestora del PNDE (2019). Plan Nacional Decenal de Educación 2016- 2026, Colombia. Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE 2016 – 2026. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392916\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)
- Goleman, D. & Senge, P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Trad. Joan Soler Chic. Ediciones B.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Trad. Elsa Mateo. Javier Vergara Editor.
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. 6ª. Ed. Morata. <https://www>.

uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf

Martínez-Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

México. Presidencia de la República (2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. DOF, 15/05/2019. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)

Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). 2020. Sitio web. <https://www.mineduc.cl/apoyo-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia/>

Ministerio de Educación de Perú (Minedu) (2023). Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/coleccion/10097>

Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Guía de Autoayuda Socioemocional denominada “Así soy yo... Pero puedo cambiar”. Oficina de la OEI en Honduras. <https://oei.int/oficinas/honduras/publicaciones/guia-autoapoyo-socioemocional>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.

Secretaría de Educación Pública (2019). Guía para padres. El desarrollo socioemocional: la base del bienestar. Educación inicial: un buen comienzo. [https://septlaxcala.gob.mx/educacionDistancia/edu\\_inicial/docs/5\\_desarrollo\\_socioemocional.pdf](https://septlaxcala.gob.mx/educacionDistancia/edu_inicial/docs/5_desarrollo_socioemocional.pdf)

Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1 (1), 63–84. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.7>



# Educación Socioemocional y Educación para el Desarrollo Sostenible: conexión emergente para la formación integral frente a la actual crisis socioambiental

Socio-emotional Education and Education for Sustainable Development: an emerging connection for comprehensive training in the face of the current socio-environmental crisis

Esther Alvarez Bolaños. *estabol7@hotmail.com*  
Instituto Universitario Internacional de Toluca.  
Yonar del Sol Avila. *770919y@gmail.com*  
Instituto ISIMA. México  
Recibido: 03/02/2020  
Aprobado: 06/03/2023

## Resumen

El presente artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la importancia de fortalecer la educación para la sostenibilidad desde la conexión emocional de estudiantes y maestros con el planeta, como estrategia para sensibilizar y motivar a la acción urgente debido a la problemática ambiental persistente, haciendo énfasis en enfocar las emociones al logro de este propósito. En el mismo, se revisan los resultados de algunas investigaciones sobre la influencia de factores como la formación y la emocionalidad de los docentes en la actitud y compromiso hacia la educación ambiental. Finalmente se proponen orientaciones generales para el abordaje de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) desde un enfoque integral, holístico y de bienestar, en concordancia con la Educación Socioemocional y la suma de ambas innovaciones educativas en la formación integral de los individuos.

**Palabras clave:** Emoción, Educación para el Desarrollo Sostenible, Educación Socioemocional, medio ambiente, sostenibilidad.

## Abstract

This article aims to reflect on the importance of strengthening education for sustainability from the emotional connection of students and teachers with the planet, as a strategy to raise awareness and motivate urgent action due to persistent environmental problems, emphasizing focusing emotions to achieve this purpose. In it, the results of some investigations on the influence

of factors such as the training and emotionality of teachers on the attitude and commitment towards environmental education are reviewed. Finally, general guidelines are proposed for the approach to Education for Sustainable Development (ESD) from an integral, holistic and well-being approach, in accordance with Socio-Emotional Education and the sum of both educational innovations in the integral formation of individuals.

**Keywords:** Emotion, Education for Sustainable Development, Socio-emotional Education, environment, sustainability.

## Introducción

Educación para la sostenibilidad es un reto emergente para la escuela del siglo XXI, una necesidad desde los escenarios de crisis socioambiental que enfrenta actualmente el planeta y que anuncia tiempos catastróficos para las próximas décadas. Formar para la sostenibilidad tiene que ver con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), una educación orientada a la formación de sociedades sostenibles con un enfoque humano, integral, equitativo, incluyente, intercultural y de identidad con el planeta para fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes proambientales, así como pensamiento crítico-reflexivo para el uso racional de los recursos, tomar conciencia sobre la huella ecológica y sus repercusiones en el cambio climático y su afrontamiento, además de fomentar el cambio de comportamientos y estilos de vida que garanticen los recursos necesarios para la subsistencia de las próximas generaciones; es decir, preparar desde las aulas hacia el sostenimiento futuro de la vida en el planeta y para un mundo más justo e inclusivo.

En tal sentido, la educación para la sostenibilidad se dirige a la formación de una ciudadanía responsable y participativa, a educar para la paz desde la equidad y la igualdad de derechos y oportunidades, a la formación en valores para el saber ser y saber convivir, una educación que desde la escuela contribuye al desarrollo integral y el bienestar de los individuos, fines de la educación que se vienen planteando hace décadas, por lo que no se trata de una materia nueva, sino de una asignatura pendiente en la formación integral de las personas.

La educación integral implica la propia complejidad de los fenómenos naturales y sociales que no ocurren de forma aislada y para los que se necesita formar a los estudiantes también en una visión amplia e interconectada de los mismos; es decir, se requiere educar para afrontar una realidad global, compleja, diversa e interconectada, para un mundo red que plantea la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y transitar hacia una visión más amplia de la racionalidad humana, lo que hace pertinente la transdisciplinariedad en el abordaje de los aprendizajes.

Si bien es cierto que la tendencia a la especialización se ha venido dando, también en los últimos años se ha gestado una corriente que plantea la transdisciplinariedad como la posibilidad de ir *más allá* de la disciplina, es decir, desde una forma mucho más amplia de pensar la realidad e interpretarla a partir de un ejercicio interdisciplinar, como en este caso, en el que se pretende la conexión entre la Educación Socioemocional que ha venido ganando terreno paulatinamente en el currículo de la educación básica, para fortalecer la

Educación para el Desarrollo Sostenible desde sus tres dimensiones: social, económica y ambiental, que desafortunadamente no tiene suficiente presencia en el currículo como lo muestra el estudio “Aprender por el planeta” publicado por la UNESCO en 2021 y al cual se hará referencia más adelante.

En las reformas y propuestas curriculares de las últimas décadas, la educación viene planteándose con un enfoque integral y humanista desde las diferentes dimensiones que conforman al ser humano, enfatizando la importancia de considerar la subjetividad de las personas y en la necesidad de que el currículo considere este aspecto del desarrollo humano, de tal manera que en la escuela se prepare no solo desde la perspectiva positivista y academicista del conocimiento, sino también con una mirada más holística dando importancia a la subjetividad de los seres humanos, por lo que en los recientes modelos educativos la Educación Socioemocional (ESE) ha cobrado relevancia, particularmente en cuanto al desarrollo de habilidades emocionales y sociales para mejorar la convivencia de los individuos y prevenir patologías sociales.

Desde este enfoque preventivo o de necesidades, así como del enfoque de bienestar, la Educación Socioemocional resulta pertinente también en el desarrollo de habilidades de gestión positiva de emociones como el miedo, la ansiedad y la incertidumbre en aumento actualmente; además de favorecer competencias como la resiliencia y la tolerancia a la frustración para hacer frente a las tensiones sociales y económicas, muchas de ellas por cierto, relacionadas con la crisis ambiental y los efectos del cambio climático que están agobiando a la humanidad por sus repercusiones en la escasez de alimentos y la creciente inflación, la reducción del poder adquisitivo y el aumento dramático de la pobreza y el hambre en el mundo, efectos que se resienten y reflejan en la emocionalidad de las personas, en sus conductas y por lo tanto en la convivencia familiar y social.

Las emociones son reacciones psicofisiológicas que tienen origen en estímulos, y desde la realidad circundante detonan comportamientos que representan un impulso para la acción ya sea positiva o negativa, de ahí el significado de la palabra emoción, procedente del latín *‘emovere’* que significa movimiento. Las emociones motivan un accionar que hoy en día es urgente también dirigir hacia el activismo social y ambiental para garantizar precisamente un mundo sostenible.

Efectivamente, la emoción mueve, por eso la Educación Socioemocional debe ser aprovechada desde su enfoque preventivo y de bienestar para generar actitudes proambientales en los estudiantes y de identificación con el planeta y sus problemas, de un activismo que supere el discurso y haga posible transformar la realidad, que logre motivar a docentes, estudiantes, familia y comunidad con las acciones para la sostenibilidad, pues difícilmente si algo no emociona o conmueve a las personas las llevará a moverse o actuar; sin duda, sentirse estimulado o emocionado equivale a motivarse para la acción, algo que resulta apremiante hoy por el bien del planeta y de la humanidad.

Hace tiempo se viene planteando con insistencia la necesidad de pasar del discurso a la acción en el cuidado del medio ambiente y el afrontamiento de la emergencia climática, de sensibilizar y desarrollar conciencia en los seres humanos para aprender a vivir en armonía con la naturaleza. Sensibilizar

tiene que ver con percibir sensaciones a través de los sentidos y emocionarse ante la belleza o los valores estéticos, y con ello sentir, despertar sentimientos de aprecio y afecto que mucha falta hacen hacia la *Madre Tierra*, de la que los seres humanos de estos tiempos no se sienten parte. Pareciera una idea romántica la de sentirse identificado con el planeta y sus problemas, pero se trata de una necesidad cada vez más apremiante como ya lo proponía Edgar Morin (1999) en su obra “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”.

Cuando los individuos se sienten parte de algo, se identifican con ese algo y por lo tanto se involucran, desarrollan una relación de afiliación afectiva, se comprometen con ese algo; mientras esto no suceda respecto al planeta, difícilmente cambiará la relación meramente utilitaria entre los seres humanos y la naturaleza, relación que debería plantearse de manera bidireccional desde la perspectiva de la ecopsicología, rama de la psicología que se encarga de revisar esa relación bidireccional hombre-naturaleza: el hombre toma de la naturaleza recursos para su supervivencia, disfruta de sus beneficios y le devuelve a cambio destrucción y maltrato. Los individuos toman de la naturaleza no solo los recursos básicos para su subsistencia: agua, oxígeno, alimento, curación, refugio, hábitat, sino también, aquellos que le proporcionan bienestar y salud mental, que contribuyen a darle calma y gestionar el estrés a través de prácticas contemplativas, de relajación y sanación a través del contacto con la naturaleza y sus elementos.

Son muchos los beneficios que se obtienen de la naturaleza, pero en contraparte, los seres humanos corresponden con destrucción, contaminación y degradación del medio natural, sin conciencia de lo que estos beneficios representan para su propia existencia, sin un sentido de gratitud, como resultado de la condición posmoderna de materialismo, consumismo y hedonismo exacerbados que se vive en estos tiempos.

## Desarrollo

### Aprender a estar en el planeta

Edgar Morin (1999) señala la necesidad de desarrollar una identidad terrenal y aprender a estar en el planeta, a vivir, compartir y comunicarse “como humanos del Planeta Tierra. No solamente ser de una cultura sino también ser habitantes de la Tierra” (p. 32). Así mismo, desarrollar una *conciencia antropológica* para reconocer la unidad en la diversidad; una *conciencia ecológica* que lleve a compartir en armonía con los demás seres vivos como parte de una misma biósfera; una *conciencia cívica terrenal* que lleve a un actuar responsable como hijos de la Tierra y una *conciencia espiritual* que lleve a la autocrítica y permita la comprensión humana (Morin, 1999, pp. 32-33).

Desarrollar conciencia implica al pensamiento y la razón, sin dejar de lado que para llegar a ese estado hay que partir de la sensibilidad a la que ya se ha hecho referencia; en ese sentido, la dualidad emoción y razón es importante para educar por el planeta. Recientemente la UNESCO dio a conocer los resultados del estudio *Aprender por el planeta. Revisión global de cómo los temas relacionados al medio ambiente están integrados en la educación*; este estudio se

centra en el análisis de una encuesta aplicada a 1600 docentes y en la revisión de las políticas educativas y el currículo de 46 países. Entre los hallazgos de esta investigación resalta la baja presencia en los planes y programas educativos examinados de contenidos medulares como cambio climático, al que apenas un poco más de la mitad de estos menciona, y escasamente el 19% hace referencia a la biodiversidad; y aunque en 83% alude al medio ambiente, no se aborda en la misma medida el tema de la sostenibilidad, un concepto mucho más amplio que solo la dimensión ambiental.

Entre los resultados de este estudio también llama la atención lo concerniente a la educación emocional: “(...) las competencias socioemocionales y las capacidades fundamentales para una acción en favor del medio ambiente y del clima no se desarrollan por igual” (UNESCO, 2022a, p. 11). En efecto, la Educación Socioemocional desde el enfoque preventivo y de necesidades, busca formar para una convivencia social sana y promover la autorregulación emocional en los individuos con el fin de prevenir patologías y conductas antisociales (adicciones, violencia, acoso escolar, pandillerismo, embarazos no deseados, etc.) dando origen al movimiento Social & Emotional Learning a nivel mundial, lo que resulta a todas luces positivo, aunque con lentos progresos.

No obstante, la alfabetización emocional no ha prestado la misma atención a la generación de conductas responsables hacia el medio ambiente y la convivencia armónica con la naturaleza. Si bien es cierto, la educación para la ciudadanía en muchos programas de estudio conmina a la práctica de valores éticos y cívicos, ésta se enfoca más al deber ser hacia las instituciones sociales, las leyes y normas, entre las que deberían considerarse por supuesto aquellas políticas que protejan los ecosistemas terrestres y marinos, y además, promuevan el cumplimiento de las regulaciones ambientales y de preservación de la biodiversidad.

## **Formación docente para la sostenibilidad**

De acuerdo con lo anterior, se admite que en el ámbito educativo la educación ambiental no está conectando a los estudiantes emocionalmente con estos temas, que se abordan como contenidos de información, sin la profundidad que ameritan, sin la reflexión y la sensibilización suficientes que lleven realmente al desarrollo de una identidad y de una conciencia ecológica; en esto tiene que ver en gran medida la propia preparación de los docentes sobre dichos temas, como se demuestra en un estudio exploratorio realizado por esta autora en 2020, en el que participaron a través de una encuesta 158 docentes de nivel primaria de distintas entidades de la República Mexicana representando la diversidad regional del país, y 16 entrevistas que resultaron muy reveladoras de la situación que guarda la educación ambiental y los temas de la sostenibilidad en el currículo y la escuela mexicana (Alvarez, 2022).

Entre los resultados sobresalen los siguientes: la mayoría de los docentes participantes tiene una idea general de la sustentabilidad, pero no tiene claro en qué consiste el desarrollo sostenible. El 31% ha escuchado hablar de la Agenda 2030, pero desconocen los 17 ODS; la mayoría de los encuestados están convencidos de que hace falta desarrollar estrategias lúdicas y significativas para abordar estas temáticas con los estudiantes. Casi la mitad coincidió en

que la educación para el desarrollo sostenible debe ser contextual, transversal, vivencial y lúdica y que deben implicarse en ella las familias y la comunidad. Fue notoria la falta de información de los docentes participantes en las causas del cambio climático, así como mayor conocimiento sobre cómo preparar a los estudiantes sobre la emergencia climática; la mayoría de los 16 entrevistados no están convencidos de que las familias y en general las personas estén dispuestas a reducir el uso de plásticos o del auto, o a separar la basura y de que las prácticas de las 3R (reducir, reutilizar y reciclar) sean suficientes, mientras no se cuenten con políticas que obliguen a las empresas y a los propios gobiernos en estas acciones.

La mayoría reconoce que en su entorno existen evidencias del cambio climático, aunque no tienen idea de cómo podrían enfrentar sus efectos; también la mayoría de los docentes participantes en este estudio tiene claro el concepto de biodiversidad, pero poco conocimiento sobre las especies endémicas en su región y del país; casi la totalidad de docentes afirmó no haber recibido capacitación específica sobre estos tópicos, pues en los cursos y talleres que les ofrece la instancia educativa oficial no se ofertan acerca de estas temáticas (Alvarez, 2022).

Lo anterior corrobora que en las políticas educativas y el currículo no se le brinda espacio suficiente y pertinente a la educación para la sostenibilidad, pese a que nuestro país como estado miembro de la ONU es firmante también de la Agenda 2030 desde 2015. Cabe mencionar, que el llamado de Naciones Unidas a la educación para la sostenibilidad no es reciente, en 2005 convocó a través de la UNESCO al Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) con el propósito de integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible a todos los aspectos de la educación y el aprendizaje; desafortunadamente al concluir ese decenio no se obtuvieron avances significativos, como tampoco se evidencian actualmente en cuanto a la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, un plan de acción que tampoco se ha asumido con suficiente compromiso por parte del sector educativo en nuestro país; al respecto los docentes no han sido empoderados con información y preparación específica como ya se ha señalado, aunque también interviene otro factor, el de la propia actitud y sensibilidad de los profesores hacia estos temas.

### **La actitud y emociones de los docentes en la educación ambiental**

Acerca de la manera en que influye la actitud y emociones de los profesores en la formación para una Educación Ambiental Transformadora, tenemos que citar los hallazgos de una investigación realizada por María Asunción Lorenzo Rial, Uxío Pérez Rodríguez, Mercedes Varela Losada y Pedro Vega-Marcote, de la Universidad de Vigo y la Universidad de A Coruña, quienes señalan la existencia de una correlación entre las características personales y las actitudes proambientales de los profesores; para el desarrollo de esta investigación se seleccionó una muestra de 889 docentes en formación de Educación Infantil y Primaria españoles, a quienes se administró un instrumento de 18 ítems (Escala de Actitudes hacia la Educación Ambiental) mediante el cual se buscaba explorar sus actitudes hacia la problemática ambiental, el cambio climático y

su responsabilidad ambiental individual; así como, del rol docente para lograr reflexión, pensamiento crítico y la implicación activa de los estudiantes en la solución de los problemas ambientales.

Entre los resultados se encontró que las características personales como la edad y el sexo si marcan diferencia, mostrando las profesoras en formación una actitud más positiva respecto de los varones; así mismo mostraron una mejor actitud y sensibilidad hacia las problemáticas ambientales los docentes en formación procedentes de instituciones públicas y de familias con una mayor aproximación al campo y los contextos naturales (Lorenzo-Rial, Pérez-Rodríguez, Varela-Lozada y Vega-Marcote, 2020, pp. 12-13).

Aunque se trata de un estudio representativo de una región, tal vez es de esperarse que quienes han crecido o tenido mayor contacto con el medio natural durante su crianza y desarrollo experimenten un mayor aprecio por la naturaleza, algo que es observable en muchas personas, sin que esto necesariamente signifique una mayor conciencia para la participación y el activismo ambiental; sin duda más allá del factor emocional, cuenta también el conocimiento, el manejo de información que lleve a la innovación de propuestas de solución.

En esta misma línea, sobre las concepciones del cambio climático y la conciencia ambiental de los futuros maestros de educación primaria, revisamos la investigación de Olga Moreno-Fernández (2020) de la Universidad de Sevilla (España). Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que participaron 261 maestros y maestras en formación, a los que se administró un cuestionario de 11 preguntas sobre las nociones de cambio climático, sus causas, consecuencias, estrategias para mitigarlo y el abordaje educativo al respecto desde las aulas.

Entre los resultados más significativos se obtuvo que la mayoría (74, 2%) de los docentes en formación inicial de educación primaria participantes, relaciona el cambio climático con el deshielo de los glaciares y de los polos, la contaminación y el aumento de las temperaturas, es decir, las consecuencias son las más nombradas, mientras que las causas solo fueron referidas por la minoría (18,4%), lo que indica que además de desconocimiento sobre el problema, una falta de conciencia sobre la responsabilidad humana en el mismo.

A pesar de que la mayoría reconoció las consecuencias, se evidenció un conocimiento superficial, es decir, muchos desconocen cuáles son los problemas concretos a los que asocia el cambio climático, lo relacionan de manera general con problemas ambientales, la acción humana sobre el medio ambiente, la falta de educación y con fenómenos catastróficos; no obstante la mayoría considera necesario abordar el tema y la formación sobre el cambio climático, aunque a la hora de decidir en qué materia se le debe dar prioridad, se registró una opinión dividida entre las ciencias naturales, las ciencias sociales, la educación en valores y la educación para la ciudadanía, lo que evidencia la falta de comprensión de la complejidad de este desafío medioambiental (Moreno-Fernández, 2020).

Los resultados de este estudio coinciden con los de Alvarez (2022) en cuanto a la falta de una formación docente específica sobre estos temas, a los que la mayoría tiene acceso solo a través de los medios de comunicación,

representando un conocimiento muy general y a la vez superficial acerca de los problemas medioambientales y una información científica y clara sobre lo que es la sostenibilidad en cuanto a sus tres dimensiones: social, económica y ambiental, situación que resulta preocupante en la preparación de los docentes quienes son indiscutiblemente los verdaderos agentes de cambio, en cuanto a su rol como formadores de las nuevas generaciones.

## **Fortalecimiento de las y los educadores para la sostenibilidad**

Si bien es cierto que la emoción mueve y el conocimiento empodera, en tal sentido la UNESCO en la hoja de ruta de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), establece los desafíos urgentes que enfrenta el planeta y destaca la implementación del nuevo marco hacia el logro de los ODS (EDS para 2030), con base en cinco ámbitos de acción prioritarios: 1) Promoción de las políticas; 2) Transformación de los entornos de aprendizaje; 3) Fortalecimiento de las capacidades de las y los educadores; 4) Empoderamiento y movilización de las juventudes y 5) Aceleración de las acciones a nivel local. Desde luego que el fortalecimiento de la preparación y capacidades del profesorado es prioritario y así debe ser considerado en las políticas educativas, lo que llevará por supuesto a la transformación de los entornos de aprendizaje, a partir de docentes más reflexivos, creativos y comprometidos desde el conocimiento y la sensibilización, lo que redundará a su vez en el empoderamiento de las nuevas generaciones sobre las que inciden desde sus actuaciones en las aulas.

Sin duda, la transformación de los entornos de aprendizaje requiere de una pedagogía y didáctica específicas para la EDS, más activa, experiencial y holística; de mediaciones más eficientes por parte de los docentes, de la aplicación de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el Aprendizaje Servicio, que conecten a los estudiantes con la realidad de su contexto y la identificación de los fenómenos en lo local y formen para el activismo en las tres dimensiones de la sostenibilidad: social, económica y ambiental.

## **Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)**

A continuación se presentan algunas pautas y orientaciones generales para el abordaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde las aulas y los proyectos escolares, teniendo en cuenta que esta debe ser:

- 1) **Contextualizada:** conectar primero desde lo local y de ahí con lo global; incentivar en los estudiantes la capacidad de observación e identificación de la huella ecológica humana, de la degradación ambiental y las manifestaciones del cambio climático, así como los fenómenos y problemáticas consecuencia de los modernos estilos de vida y hábitos de producción y consumo.
- 2) **Transdisciplinar e interdisciplinar:** involucrar a todas las asignaturas y áreas del conocimiento, así como a los equipos docentes en general a través de proyectos y acciones conjuntas.

- 3) **Participativa, incluyente y comunitaria:** promover la participación de la escuela, la familia y la comunidad a través del activismo social y ambiental, en campañas de reforestación, limpieza de ríos y playas, para promover la equidad de género, la igualdad de oportunidades para todos y todas, el respeto a los derechos humanos y la cultura de paz.
- 4) **Crítica y reflexiva:** analizar problemas, proponer soluciones a través de debates y coloquios con los estudiantes, organizar conversatorios y paneles con expertos y autoridades.
- 5) **Vivencial, experiencial:** sensibilizar, estimular las emociones a través de la convivencia de los estudiantes con la naturaleza mediante actividades de sensopercepción y contacto con ella como: oler, respirar, observar, contemplar, tocar, abrazarse a un árbol, etc.
- 6) **Socioemocional:** a través del enfoque preventivo y de la alfabetización emocional que lleve a la autorregulación de conductas destructivas y comportamientos antisociales y a una mejor convivencia; que enfoque habilidades socioemocionales como la empatía y la compasión hacia todas las especies vivas y con ello el aprecio por la biodiversidad. Que a través de las habilidades sociales se propicie una convivencia armónica que contribuya a una cultura de paz. Así mismo, desde el enfoque de bienestar, la educación socioemocional permita el aprecio de los elementos de la naturaleza que le brindan salud mental y prácticas de relajación y bienestar a partir de la convivencia con la naturaleza.
- 7) **Integral y holística:** implementando estrategias formativas y aprendizajes desde las ciencias, la tecnología, las humanidades, las disciplinas contemplativas y los saberes tradicionales, abarcando todas las dimensiones del ser humano como ser integral para armonizar con la naturaleza y en función de ello incentivar el cambio de estilos de vida y de consumo.
- 8) **Compleja:** a partir de una visión de complejidad e interconexión de los fenómenos y la problemática en lo social, lo económico y ambiental, que permita no solo abrir la mente, sino proponer soluciones viables y de cara al futuro, pero considerando que no hay fenómenos aislados, sino una interconexión entre éstos; haciendo énfasis en que los hábitos y comportamientos de los seres humanos y las sociedades, repercuten y desencadenan distintos efectos en el medio ambiente y en distintos ámbitos.
- 9) **Intercultural:** que contribuya a valorar las ancestralidades, la cosmovisión de los pueblos originarios, su relación con la Madre Tierra, a través de actividades de narrativa y lenguaje, del rescate y aprecio de las lenguas originarias, de la lectura, análisis y representación de cuentos, leyendas y tradiciones, de los conocimientos sobre herbolaria y cultivos tradicionales, etc.

El desafío es grande, educar, formar a una sociedad desde la escuela representa una tarea de largo aliento, para la que los docentes deben prepararse, informarse y actualizarse constantemente, no solo en el ámbito de sus competencias técnico-disciplinarias, sino de sus propias competencias emocionales, teniendo en cuenta que los docentes forman desde sus actitudes y comunican todo el tiempo en interacción con sus estudiantes; los maestros son los verdaderos agentes de cambio y es urgente su participación activa y comprometida con una educación ambiental transformadora, generadora de un despertar de conciencia que lleve a la acción, a aprender por el planeta, por la supervivencia de la especie humana hoy en riesgo latente y en cuenta regresiva hacia su extinción, no se trata de una afirmación dramática o alarmista, sino de una lamentable realidad ya presente en las elevadas temperaturas que se vienen registrando en los últimos años, y que este verano en Europa alcanzaron cifras sin precedente, así como la peor sequía de los últimos 500 años, la drástica disminución del cauce de los ríos navegables con la consecuente afectación de las actividades agrícolas y una serie de incendios forestales que devastaron extensas áreas.

En contraparte, en el verano de 2022, se presentaron también impresionantes inundaciones con trágicas consecuencias como la pérdida de más de mil vidas al arrasar el río Indo en Pakistán con varias poblaciones; es importante considerar que se trata de uno de los ríos más grandes y caudalosos del sur de Asia y del mundo y que se alimenta de los glaciares que debido al aumento de las temperaturas se están derritiendo. La Administración Meteorológica de China ha venido advirtiendo sobre el acelerado derretimiento de los hielos de la meseta tibetana que contiene la tercera reserva de hielo más grande del mundo y las temperaturas están aumentando cuatro veces más rápido que en otras partes de China, con ello las temperaturas de los glaciares tibetanos están derritiéndose a mayor velocidad que en otra parte del mundo, lo que ya está trayendo como consecuencia inundaciones debido a la crecida del río Indo, que a largo plazo, al desaparecer estos glaciares se quedará sin suministro y entonces la falta de agua será la consecuencia.

Grave también es el problema de Madagascar cuya hambruna ha sido declarada como la primer hambruna por cambio climático, y pudiéramos seguir enunciando las crisis hídricas en varias regiones del planeta que ponen en riesgo la supervivencia considerando que en el planeta solo el 3% de agua es potable, el aumento de la población que ha rebasado este año también los 8 mil millones de habitantes, así como el día de sobrecapacidad de la Tierra que en este 2022 se cumplió el pasado 28 de julio, fijando la fecha en que la humanidad ha consumido los recursos que el planeta es capaz de producir y regenerar en un año, entrando en déficit al comprometer los recursos de las próximas generaciones, una situación que evidencia un desarrollo totalmente insostenible.

Pese a este estado de cosas y de la realización de cumbres y eventos mundiales sobre la degradación ambiental desde hace muchos años: 1ra. Conferencia Mundial sobre el Medio Humano y la Declaración de Estocolmo (1972); el Informe Brundtland: Nuestro Futuro Común (1987); la Cumbre de la Tierra (Río, 1992); el Protocolo de Kioto de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (1997), la Cumbre del Milenio (Nueva York, 2000),

la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 2002); el Decenio de las Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014); la Agenda 2030 (2015), el Acuerdo de París sobre cambio climático (2016), las diversas conferencias por el cambio climático (CUP) celebradas año con año; cumbres y conferencias mundiales que desafortunadamente no han logrado la suma de voluntades, ni los acuerdos necesarios entre los países altamente industrializados para reducir las emisiones de carbono, principal causante del calentamiento global y el cambio climático.

Peor aún resulta comprobar como afirma Edgar Morin (1999), que no se aprendió la lección de barbarie del siglo XX, sus dos guerras mundiales, el holocausto nazi y las bombas atómicas, pues en este siglo XXI la confrontación entre las grandes potencias se ha reavivado y está poniendo en serio riesgo a la humanidad, a través de esa guerra de invasión de Rusia a Ucrania que está registrando impactos en la economía mundial, además de representar una seria amenaza de un desastre nuclear y radiactivo de dimensiones incalculables debido al cruce de fuego en las inmediaciones de la Central nuclear de Zaporíyia, hechos que dan muestra una vez más, de la sinrazón del hombre por el poder. Ante esta situación, la gran esperanza del mundo está en la educación, porque finalmente es en la escuela donde se forma la sociedad y a quienes la dirigen.

## **Conclusiones:**

Cada vez son más las voces que se levantan y alertan anunciando escenarios apocalípticos en las próximas décadas, pero quizá aún es tiempo de reaccionar y actuar, de asumir con actitud optimista el compromiso de formar para la sostenibilidad a partir de transitar de la emoción del miedo, el temor y la incertidumbre, hacia la esperanza y la elevación de la conciencia, motivados por la alegría que representa la vida en todas sus formas y colores, así como el aprecio por nuestra casa común, el único hogar que tenemos, la Tierra. Según el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación: Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo Contrato Social para la Educación (UNESCO, 2022):

La Tierra está ahora más caliente de lo que ha estado nunca desde el inicio de la última Edad de Hielo, que comenzó hace 125 000 años. Y como los efectos del cambio climático que ya se han producido están integrados en nuestros sistemas, determinarán la vida en el planeta durante los próximos treinta años. Tenemos que adaptarnos, mitigar y revertir el cambio climático. La educación sobre y para el cambio climático tiene que alinearse con estos tres objetivos. (p. 30)

Hoy es el futuro, no hay mañana sin el hoy y tampoco hay planeta “B”, del actuar presente depende la supervivencia, es urgente conectar desde la emoción y la razón con el planeta, de desarrollar una identidad terrenal,

de asumir de una vez por todas la responsabilidad como habitantes de este mundo, y para ello se requiere de la escuela como agencia formadora y de la ética del profesorado, de hacer un nuevo contrato social en la educación para repensar y replantear juntos el futuro (UNESCO, 2022b), desde lo local y el accionar colectivo y de manera integral desde las dimensiones del desarrollo sostenible: social, económica y ambiental; una educación que desarrolle las capacidades de los individuos para aprender a trabajar juntos y por el bien común, a reducir las desigualdades, a respetar los derechos humanos, la equidad de género y que lleve a participar activamente en la solución de los problemas medioambientales que tienen al planeta en peligro, pues de “Las medidas que tomemos (o no tomemos) para reducir las emisiones de carbono determinarán qué sucederá en las décadas de 2030 y 2040” (UNESCO, 2022b, p. 30).

### Referencias:

- Alvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Revista CyCL Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* 11 (20), 389- 408. [http://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/2020/04/revista\\_abril2020.pdf](http://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/2020/04/revista_abril2020.pdf)
- Alvarez, E. (2022). Educar en tiempos de posmodernidad y pandemia: el desafío del desarrollo sostenible. *Diversidad Académica*, [S.l.], 1 (2), 149-160. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/17815>
- Lorenzo-Rial, M. A., Pérez- Rodríguez, U., Varela-Lozada, M. y Vega-Marcote, P. (2020). ¿Influyen las características personales del profesorado en formación en sus actitudes hacia una educación ambiental transformadora? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57 (2), 1-22.
- Moreno-Fernández, O. (2020). Problemas socioambientales y educación ambiental. El cambio climático desde la perspectiva de los futuros maestros de educación primaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57 (2), 1-15.
- Morin. E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. Mercedes Vallejo- Gómez. UNESCO.
- UNESCO (2022a). Aprender por el planeta. Revisión global de cómo los temas relacionados al medio ambiente están integrados en la educación. Educación 2030, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380480>
- UNESCO (2022b). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo Contrato Social para la Educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

# Competencias socioemocionales docentes y autonomía en el currículo como investigación: Notas en torno a su integración para el fortalecimiento del proceso de formación integral

Teacher socio-emotional competencies and autonomy in the curriculum as research: Notes on its integration to strengthen the comprehensive training process

Viviana Yamileth Ordoñez- Rodríguez.  
*viviana.ordonez03@edu.co*  
Normal Superior de Santiago de Cali. Colombia  
Recibido: 06/02/2023  
Aprobado: 30/03/2023

## Resumen

Cada institución educativa tiene sus particularidades las cuales deberían estar reflejadas en el currículo, como eje de orientación de los procesos de aprendizaje. El objetivo del presente artículo de reflexión es fundamentar la necesidad de integración de las competencias emocionales del docente y la autonomía curricular como propuesta de innovación e investigación para contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes. Para ello se aborda el concepto de formación, mostrando cómo el estado con algunas de sus disposiciones regulatorias vuelve legítima la alienación. Se fundamenta la importancia de hacer efectiva la autonomía en las instituciones, partiendo del concepto de currículo relacionado con las estrategias de innovación. Se describen críticamente algunas de las limitantes y debilidades de la práctica docente cuando predomina el trabajo individual sobre el trabajo en equipo. Se concluye que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales del docente posibilita la adquisición de herramientas para trabajar de manera más armónica y colaborativa; con un currículo vivencial y contextualizado, con el que se pueda contribuir significativamente al proceso de formación integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** autonomía, currículo, competencias socioemocionales, investigación, educación integral.

## Abstract

Each educational institution has its particularities which should be reflected in the curriculum, as the axis of orientation of the learning processes. The objective of this reflection article is to substantiate the need to integrate the teacher's emotional competencies and curricular autonomy as a proposal for innovation and research to contribute to the process of integral formation of students. For this, the concept of training is addressed, showing how the state with some of its regulatory provisions makes alienation legitimate. The importance of making autonomy effective in institutions is based, starting from the concept of curriculum related to innovation strategies. Some of the limitations and weaknesses of teaching practice are critically described when individual work prevails over teamwork. It is concluded that the strengthening of the socio-emotional skills of the teacher enables the acquisition of tools to work in a more harmonious and collaborative way; with an experiential and contextualized curriculum, with which a significant contribution can be made to the process of integral formation of the students.

**Keywords:** autonomy, curriculum, socio-emotional competencies, research, education

## Introducción

La educación según lo establecen algunas disposiciones normativas, se concibe como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Colombia. Congreso de la República, 1994). Esta concepción deja en evidencia la importancia del sistema educativo y el compromiso que se debe adquirir en el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

El aprendizaje de los estudiantes no se circunscribe exclusivamente al ámbito escolar; debido a que hay varios elementos que inciden en lo que el educando aprende (Gimeno, 1997). En ese sentido la práctica educativa tiene algunas peculiaridades, que para el autor están directamente relacionadas con el contexto cultural y social, del cual hace parte el educando. En consecuencia, se puede identificar que algunos aprendizajes se adquieren porque se enseñan de manera directa y otros que se asimilan implícitamente (Acaso, 2018; Arce, 2016).

En el proceso educativo hay un conocimiento informal y otro formal, los cuales se deben complementar para lograr un aprendizaje con sentido social (Arce, 2016; Farfán-Flores, 2020). El conocimiento educativo formal es competencia de la escuela y en términos de Bernstein (1985):

Puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes: el curriculum, la pedagogía y la evaluación. El curriculum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización (manifestación) válida de este conocimiento por parte del aprendiz. (p.1)

Tanto el currículo, como la pedagogía y la evaluación, llevan implícita la condición de validez. Frente a ello es preponderante preguntarse ¿quién tiene la potestad de determinar la valía o no de lo que encierran estos sistemas de mensajes? y ¿cómo, atendiendo a ello se incide en la sociedad, y especialmente en la formación del estudiante?

López-Jiménez (2017) describe cómo se concibe, por lo menos en la mayoría de las instituciones de educación tradicional, el concepto de formación, sobre el cual señala que:

La formación se reduce a un “*proceso de transmisión*”, en donde los roles están rígidamente definidos, alguien que transmite (el profesor), algo transmitido (discurso) y alguien a quien se le transmite (el alumno). Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional, lo controlado. (p.56)

El panorama de formación, visto desde esta perspectiva, es desalentador, pero real; desenmascara el trasfondo del sentido educativo social, pues queda en evidencia que existen principios de regulación, que de una u otra manera son los que determinan la validez del proceso educativo. En otras palabras, de esa manera no se estarían formando ciudadanos críticos capaces de transformar sus realidades a partir del conocimiento (Aubert et al., 2004). Por el contrario, se están replicando patrones de sometimiento de una clase social respecto a otra. Bernstein y Díaz (1985), con relación a ello afirmaron:

Desde nuestro punto de vista los principios dominantes están explícitamente incluidos en los diversos discursos de “la arena” del estado, sus diversas ideologías y agencias. Una de las funciones de los discursos de estado es la de iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes dentro del campo de producción y dentro del campo de control simbólico. (p. 11)

Aunado a lo anterior se puede afirmar que la pauta de validez, por lo menos en gran medida, la determinan unas políticas estatales cuya función es seguir manteniendo el orden jerárquico garantizando que la educación sea una forma de replicar las desigualdades sociales bajo el discurso de legitimidad. El estado, mediante su poder, crea en las personas una conciencia de aceptar como válidas situaciones de injusticia social y falacias. Logra legitimar la violencia simbólica y que los ciudadanos renuncien a sus particularidades, dando su aval a la homogenización. Sobre lo precedente, Bourdieu (2015), expresó lo siguiente:

Para obtener este efecto de des-particularización, este conjunto de instituciones que llamamos el “Estado” debe teatralizar lo oficial y lo universal, debe crear el espectáculo del respeto público por las verdades públicas, el respeto público por las verdades oficiales en las que se presume que la totalidad de la sociedad se reconoce. Debe crear el espectáculo de lo universal, eso sobre todo lo que el mundo, en última instancia, está de acuerdo, eso sobre lo que no puede haber desacuerdo porque se inscribió en el orden social en algún momento de tiempo. (p. 47)

Siguiendo lo esbozado por Bourdieu, el campo educativo refleja la alienación descrita, puesto que la mayoría de los maestros han aceptado la homogenización del proceso de aprendizaje de los educandos bajo la premisa de que el estado, con sus “expertos”, es el encargado de dar las pautas de lo que se debe hacer o no hacer en la escuela. Se desconoce el capital cultural y lo que está implícito en la misión soterrada de los entes estatales. Al respecto Bourdieu (2015) manifestó que:

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. (p.1)

Lo ilustrado hasta el momento permite determinar que el docente es un actor importante de transformación y que no puede seguir replicando en su labor los patrones impuestos. Su compromiso debe centrarse en ser constantemente reflexivo, actuando consecuentemente con la misión inherente de su labor, la cual como ya se ha expresado, consiste en contribuir a la formación integral de los educandos, permitiéndoles aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir (Delors, 1996).

Respecto a lo anterior es conveniente preguntarse si con la realidad actual de cada país y con los elementos que tienen los maestros, puede generarse una transformación positiva de las prácticas educativas, partiendo de sus competencias técnico-profesionales pero sobre todo de las socio-personales, dentro de las cuales se encuentran las socioemocionales.

## Desarrollo

## El currículo como proceso de investigación permanente

Un elemento esencial es reflexionar a la luz de lo que es el currículo y la forma como este es concebido por los maestros; a su vez determinar cómo se está desarrollando el trabajo al interior de las instituciones para establecer si la individualidad es el mejor camino, o por el contrario es más eficaz y efectivo el trabajo en equipo, con la participación de cada integrante de la comunidad (Farfán, 2020). Además, se analiza cuáles son las competencias básicas que debería fortalecer el educador para realizar su labor de manera asertiva.

Se ha mencionado que algunos gobiernos tienen como propósito el alienar y establecer parámetros de homogenización que garanticen la continuidad de los esquemas desiguales, desdibujando el verdadero sentido de la libertad e imponiendo supuestas verdades (Roger-Ciurana, 2019). Dos extremos de la cadena, dominados y dominantes, que muestran un gran abismo entre clases sociales. Es por ello que las directrices generales en el campo educativo están dadas por autoridades gubernamentales, por lo general por personas que no han ejercido la profesión docente y preceptúan sobre una realidad que desconocen, de manera más técnica que con elementos de humanidad.

Pese a esta innegable realidad, hay formas de contrarrestar las políticas estatales que no favorezcan al propósito real de la educación. Por ejemplo, a pesar de que se dan pautas del qué, cómo y para qué enseñar, también se establecen preceptos normativos cuyas bases permiten asumir posturas que generen procesos de transformación. Entre estos se destacan preceptos normativos sobre la autonomía escolar, como señala la Ley General de Educación de Colombia:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Colombia, Congreso de la República, 1994)

A la autonomía del maestro y su libertad de cátedra se le suma la razón de ser del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual, si se construye en atención a la realidad de cada institución, con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, podría generar cambios positivos en el quehacer pedagógico. Como carta de navegación y camino a seguir, el PEI no debe seguir viéndose como un requisito legal más. Por el contrario, puede y debe ser lo que sustente propuestas educativas innovadoras que garanticen la participación de toda la comunidad educativa, haciendo real la autonomía. Al respecto Gento (1999) afirma que:

La autonomía de un centro educativo ha de entenderse como la posibilidad que se otorga a dicha institución para actuar con un amplio margen de libertad. Pero esta posibilidad debe proceder de la voluntad político - administrativa o gerencial de quienes poseen la titularidad de dicho centro. Bien es verdad que la autonomía requiere que los responsables de actuar de acuerdo con la misma (fundamentalmente, los educadores que trabajan en ella en colaboración con los otros sectores implicados) han de poseer la capacidad suficiente para llevar a cabo el proyecto educativo correspondiente de un modo adecuado. (p.32)

En lo señalado se vislumbra un aspecto de vital importancia, y es que no basta sólo con poseer autonomía, sino la capacidad que tienen los actores del proceso educativo para hacer uso adecuado de esta. Serrano (1999) describe una resistencia al cambio en algunos docentes, porque no se sienten con la preparación y los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para los desafíos que se presentan en la cotidianidad de la vida escolar, no comparten entre sí sus experiencias, la planeación no se ejecuta y queda solamente plasmada en el papel.

Las estrategias de innovación, como direccionamiento institucional, son vistas como un requisito más, con el cual se debe cumplir. Sin dimensionar la gran importancia de hacerlo de manera contextualizada, con la participación, no formal, sino efectiva de los actores del ámbito educativo. Solamente cuando se transforman las acciones se logra empoderamiento de los procesos y se puede pretender tener una educación que atienda las verdaderas necesidades del entorno.

Además, si las estrategias de innovación se abordaran de esa manera, saldría a relucir la importancia del currículo, no limitando su concepción exclusivamente a un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, contenidos, etc.”, como lo indica el artículo 76 de la ley 115 de 1994, sino como algo que debe estar en constante cambio, es decir como elemento de investigación, como un trabajo colectivo, que se elabore de manera permanente a partir de los interrogantes que se vayan presentando en cada contexto (López -Jiménez, 2011).

Al entender el currículo como un proceso permanente de investigación permite su movilidad y la participación efectiva de toda la comunidad y cambia el paradigma de entenderlo como la suma de asignaturas desconectadas (Hernández y Cruz, 2017). En consecuencia, los ajustes serían producto del análisis de las problemáticas o necesidades de la realidad del contexto, y no solamente formalismos e imposiciones. Al dar participación a todos los actores que hacen parte del proceso educativo se ayuda a configurar una identificación y un sentido de pertenencia real, lo cual permite en gran medida superar las dificultades expuestas por Serrano (1999).

La pregunta que sigue frente al nuevo reto es qué se requiere para dicha superación. Al establecer diálogo con docentes sobre el asunto, uno de los aspectos que se destacó es la impotencia que sienten cuando se presentan situaciones de conflicto con los estudiantes, porque consideran que a veces no tienen la preparación suficiente para obtener soluciones idóneas. Reconocieron que cada uno hace lo que puede con lo que tiene, porque generalmente no se comparten las experiencias significativas, ni se abren espacios de diálogo para determinar qué estrategias les están funcionando a los compañeros. Es claro que nadie puede dar de lo que no tiene y sólo en la medida en que el maestro (de aula o directivo) tenga las bases adecuadas podrá lograr que los resultados del proceso de aprendizaje del estudiante sean integrales (Atmaca, 2020; Villafuerte, et. al, 2020; Báez, 2019).

## **Las competencias socioemocionales y la labor educativa**

Las bases mencionadas no hacen referencia solamente a la preparación académica del docente en la disciplina del conocimiento que orienta al interior de cada institución educativa, porque ello no es suficiente. En concordancia con todo lo mencionado, es pertinente fijar la mirada a la formación humana del educador desde el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias socioemocionales (García, 2018; Pekrun, 2014).

Las competencias socioemocionales son definidas por Bisquerra y Pérez (2007) como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.69). Están compuestas por la conciencia emocional, la autorregulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Cada uno de estos componentes está conformado por elementos, entre los que se encuentran: tomar conciencia de sus propias emociones, de la interacción entre cognición, emoción y comportamiento; comprender las emociones de los otros, habilidades de afrontamiento, autoestima, responsabilidad, respeto por los demás, análisis crítico de normas sociales, asertividad, toma de decisiones, prevención y solución de conflictos, comportamiento pro-social y de cooperación.

En la profesión docente por la constante interacción humana se requieren los elementos descritos anteriormente, sobre todo teniendo en cuenta el papel de liderazgo propositivo (Salinas, 2020) que le corresponde al educador en su calidad de actor social. Álvarez (2020) en el campo educativo ha señalado que:

La competencia emocional de las personas representa un actuar eficaz en diferentes contextos; esta parte del autoconocimiento del individuo, del reconocimiento de sus propias emociones, de la capacidad de autorregularse, es decir, manejar de manera racional sus emociones, de auto motivarse en el emprendimiento de retos y en la superación de circunstancias adversas, de mostrar empatía para comprender a los demás, así como habilidades sociales para convivir, integrarse y colaborar con otros. (p.403)

Enríquez y Ángeles (2022); Schoeps et al. (2021) y Alvarez (2018), coinciden en afirmar que el adecuado desarrollo y fortalecimiento de las competencias emocionales, con vivencias contextualizadas, logran tener incidencia en el proceso de formación integral de los estudiantes y en los ambientes laborales a nivel interno.

El insuficiente desarrollo de las competencias socioemocionales hace que muchas personas pese a tener una gran capacidad intelectual no logren alcanzar metas a corto, mediano o largo plazo, tanto a nivel educativo como personal. El maestro, como persona y profesional, no está exento de ello. Por el contrario, una de las profesiones que requiere fortalecer más las competencias socioemocionales es la del docente, para que se consolide el trabajo en equipo que ayude a mejorar los procesos educativos (Cabello, et. al., 2010; Maturana y Guzmán, 2019).

La responsabilidad social del docente, debido a la realidad de los hogares, es cada vez mayor. Al respecto Jackson (2001) realizó un análisis del tiempo que pasan los estudiantes en la escuela, y concluyó que este sobrepasa las nueve mil horas de sus vidas. Atendiendo a que en esta época los padres trabajan y prácticamente sólo comparten las noches con sus hijos, la labor docente pasa a ser fundamental. “Desde los 6 años, la visión del profesor le resultará más familiar que la de su padre y posiblemente incluso que la de su madre” (p. 46).

La mejor forma de educar es el ejemplo, y más aun teniendo en cuenta que el aprendizaje, según Vigotsky (1988, citado en Baquero, 1997) “despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (p.138). La afirmación realizada establece la necesidad de la interacción con el otro, mediante el intercambio de ideas, experiencias, prácticas contextualizadas que conlleven a la adquisición de los nuevos conocimientos, y las emociones están directamente relacionadas (García, 2018; Casassus, 2007).

A su vez Kantor (2011) expresa que la socialización es un proceso en el que se relacionan las personas en su contexto, en donde se aprenden normas, pautas y valores que permiten la convivencia. Es competencia de los actores educativos el facilitar una interacción de calidad y esta es posible si se tienen las habilidades socioemocionales adecuadas (Alvarez, 2019).

Las circunstancias cada vez más complejas y desafiantes invitan a que los docentes analicen la necesidad de concientizarse sobre la importancia de integrarse, de trabajar en equipo, de ser críticos de las imposiciones y propositivos desde la experiencia, para lograr transformaciones significativas. En ese camino es pertinente alejar los egos, aceptar las debilidades, superar el individualismo; a cambio de ello se debe fortalecer el trabajo en equipo y colaborativo, en pro del beneficio de los educandos, para cristalizar una verdadera innovación. Para el logro de lo señalado se requiere la voluntad de las autoridades educativas, el liderazgo de los directivos docentes y que los educadores estén dispuestos a capacitarse para la adquisición de las herramientas necesarias que llenen los vacíos aquí encontrados.

---

## Conclusiones

La formación educativa tiene un sentido social y no debe ser direccionada a repetir patrones preestablecidos que buscan el sometimiento de las personas. En ese sentido la labor de los docentes tiene inmersa la gran responsabilidad de romper esquemas de alienación en busca del desarrollo de la capacidad crítica y propositiva tanto de ellos como de sus estudiantes.

El currículo concebido como el resultado de la investigación interna de cada institución educativa y no como un objeto inmóvil, permite que los actores educativos tomen en cuenta las realidades y necesidades del contexto, brindando movilidad a los conocimientos y la oportunidad de dar soluciones a las situaciones reales y no a supuestos descontextualizados, que se quedan solamente en el papel.

El proceso de aprendizaje no se limita a lo académico, y es por ello que el docente requiere desarrollar habilidades socioemocionales que le permitan adquirir herramientas para contribuir a la formación integral de sus estudiantes, donde se fortalezca el aprender a ser y a convivir. Aprendizajes que a veces quedan rezagados cuando en la educación tradicional se priorizan solamente los contenidos temáticos de cada disciplina.

La formación integral en la cual se potencialicen los pilares de la educación no se puede reducir a la transmisión de conocimientos. El estudiante debe ser ubicado con el papel protagónico que le corresponde. En atención a ello, el docente requiere desarrollar competencias socioemocionales, porque en su actuar es un referente para los educandos. Los elementos que conforman la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar, no se desligan de su labor educativa por la interacción inherente al proceso educativo.

La autonomía desde la concepción del currículo como investigación, da la oportunidad de gestionar una innovación educativa efectiva y contextualizada. El docente empoderado puede realizar las exigencias pertinentes a las autoridades educativas, con vistas a la adquisición de herramientas en el campo de las competencias socioemocionales para contrarrestar la resistencia al cambio por miedo a lo que se desconoce y para lo cual no se está preparado.

## Referencias

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: La Catarata.
- Alvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11 (20), 388 - 408. Recuperado de: <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163/196>
- Alvarez, E. (2019). *La competencia emocional: Reto docente en México. Reflexiones a partir de la interacción maestro-alumno en secundaria*. Ma-

- drid: Editorial Académica Española.
- Álvarez, E. (2018). La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria. Tesis Doctoral, Instituto Universitario Internacional de Toluca, México.
- Arce, A. (2016). Discurso de los y las adolescentes escolares: la naturalización de la violencia presente en la vida cotidiana de una institución educativa (Tesis Doctoral), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103025.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI* (Vol. 2). Barcelona: Graó.
- Baez, F. (2019). Análisis de las variables de liderazgo docente, inteligencia emocional y clima de aula en la enseñanza reglada peninsular y extrapeninsular. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén, España
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15). Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. [doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297](https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297)
- Bourdieu, P. (2015). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, (5). Recuperado de: <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. 2ª. Ed. Santiago de Chile: Indigo/Cuarto propio.
- Colombia. Congreso de la República (1994.) Ley General de Educación, 08 de febrero 1994. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Enríquez, A., & Chávez, V. de los Ángeles. (2022). Intervención psicopedagógica basada en Mindfulness para el desarrollo de habilidades socio emocionales en estudiantes de bachillerato. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 13 (23). Recuperado de: <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/283>

- Farfán, P. (2020). Una didáctica fundamentada en las necesidades sociales de América Latina. Replanteando la didáctica crítica. *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 12 (21), 289-303. Recuperado de: <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/215>
- García, C.B (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), 1-17. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion>
- Gento, S. (1999). Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional. *Acción pedagógica*, 8 (2), 30-45.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- Hernández, L. F. y Cruz, G. (2017). La Universidad cercada, el Currículum oculto de la Universidad Latinoamericana. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017, 3 (3). SP. Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/B021.pdf>
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Jiménez, N.E.L., & De Velásquez, A.V.P. (2011). Modernización curricular de la Universidad Sur colombiana: Integración e interdisciplinariedad. *Revista Entornos*, (24), 103-122.
- Kantor, R. (2011). Socialización reto contemporáneo. The pontifical university of John Paul II, in Cracow Poland, I (I), 253-256. ISBN 978-83-733294-0-9.
- López –Jiménez, E. (2003). *La De-Construcción Curricular*. Editorial Magisterio.
- López-Jiménez, N.E. (2017). Miradas a las problemáticas de las unidades formadoras de docentes en Colombia: más allá de la normatividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (2), 49-61. Recuperado de: <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4002/3710>
- Maturana, M.G. y Guzmán, CH. F. (2019). Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en la formación escolar. Una revisión conceptual necesaria. *Revista EURITMIA – Investigación, Ciencia y Pedagogía*, No. 1, 2-13. Recuperado de: <http://cliic.org/pdf/Revista%20Euritmia,%20Vol.%201%20N%C2%B01.pdf>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. International Academy of Education's Educational Practices Series. Belley, Francia: Gonet Imprimeur. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>
- Roger, E. (2019). Pautas filosóficas y epistemológicas de un posible currículo educativo para vivir en sociedades democráticamente complejas. *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 11 (19), 275-289.

Recuperado de: <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/127>

Salinas, F. (2020). Competencias ciudadanas. Análisis crítico y pautas para la formación profesional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12 (21), 369-388. Recuperado de: <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/220>

Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers: A Mediation Study. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27 (2), 135-143.

Serrano, S. (1999). Proyectos Pedagógicos y formación docente. Problemas y perspectivas. *Acción Pedagógica*, 8 (1), 26-33.

Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8 (1), 134-150.