

# HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas  
Teóricas,  
Metodológicas  
e de  
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán  
(organizador)



EDITORA  
ARTEMIS  
2025

VOL VIII

# HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas  
Teóricas,  
Metodológicas  
e de  
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán  
(organizador)



EDITORA  
ARTEMIS  
2025

VOL VIII



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Editora Chefe</b>     | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira |
| <b>Editora Executiva</b> | M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin                          |
| <b>Direção de Arte</b>   | M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano                                     |
| <b>Diagramação</b>       | Elisangela Abreu   |
| <b>Organizador</b>       | Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán                           |
| <b>Imagem da Capa</b>    | Bruna Bejarano, Arquivo Pessoal                                    |
| <b>Bibliotecário</b>     | Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422                               |

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil  
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juárez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*

Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*  
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*  
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H918 Humanidades e ciências sociais [livro eletrônico] : perspectivas teóricas, metodológicas e de investigação: vol. VIII / Organizador Luis Fernando González-Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2025.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
Edição bilingue  
ISBN 978-65-81701-46-8  
DOI 10.37572/EdArt\_290325468

1. Ciências sociais. 2. Humanidades. I. González-Beltrán, Luis Fernando.

CDD 300.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



## PRÓLOGO

El Volumen VIII de la obra “Humanidades e Ciências Sociais: Perspectivas Teóricas, Metodológicas e de Investigação”, reúne una colección de estudios y reflexiones de autores diversos, cuyos trabajos abordan temas centrales para el avance de las ciencias sociales, con un enfoque particular en las dinámicas educativas, sociales y políticas que modelan y transforman las sociedades contemporáneas. Los trabajos se aglutinan en tres secciones.

La Educación, como herramienta de transformación social, es el punto de partida para las reflexiones que recorren las páginas de este libro. Inicia con la historia y evolución de los modelos educativos, luego con la evolución de los modelos universitarios, que sufren adecuaciones debido a la industrialización y por su cambio en su relación con el Estado. Enseguida se analizan los sistemas de evaluación y acreditación de Latinoamérica, para después criticar específicamente a la evaluación pasiva, indiferente e inapropiada con respecto a la norma, criticar los contenidos de las asignaturas de Ciencias Sociales, y criticar la actual formación del profesorado. Pero después de la crítica, se valoran los avances con un Objetivo de Desarrollo Sostenible, y los logros que se tuvieron, a pesar de la pandemia, en casos especiales como el de “Educación para la Vida”.

La innovación metodológica, ya sea a través de la aplicación de nuevas tecnologías como la realidad aumentada y el uso de drones, o por medio de la adaptación de enfoques pedagógicos que consideren la diversidad y la inclusión, son tratados en los siguientes artículos de la primera sección. Cuestiones como las brechas de género en la educación financiera y los desafíos para la implementación de enfoques transdisciplinarios también son exploradas, señalando el camino hacia una educación más inclusiva, equitativa y justa.

En la segunda sección, el libro expande sus fronteras hacia las Ciencias Sociales, la Literatura y la Antropología, con una mirada atenta a las relaciones entre cultura, memoria e historia. Al abordar la formación de conceptos científicos y la evolución de los métodos de investigación social, este volumen ilumina el proceso dinámico y, a menudo, controversial de la construcción del conocimiento, que nos lleva a reflexionar con mayor profundidad.

En el campo del Derecho y las Políticas Públicas, los textos presentes en este volumen ofrecen un análisis crítico de temas fundamentales para el desarrollo de las naciones. Como primer punto se desarrolla la regulación de la tecnología en el ordenamiento jurídico, de vital importancia. Aunque es evidente la contaminación del aire,

del agua, del suelo, y no mucho se está haciendo para combatirla, ¿qué se espera de la contaminación invisible al ojo humano, como lo es la contaminación digital? En segundo lugar se tratan las garantías constitucionales en un contexto político específico, el caso de Cuba, en un mundo donde las naciones se ven ya no como un aliado, sino como una presa rica en recursos y de importancia geográfica en caso de conflictos armados. Finalmente, se habla de los derechos de las mujeres en el escenario jurídico contemporáneo, si en la sección anterior se trató la crítica feminista en la literatura, ahora se ve en el contexto de la autonomía jurídica de la mujer sobre su cuerpo en el caso de embarazo.

El lector será conducido por un universo de ideas innovadoras que buscan no solo entender, sino también proponer soluciones y nuevas perspectivas para los desafíos que enfrentamos en las áreas de educación, derechos humanos y políticas públicas. El compromiso con la innovación, la inclusión y la transformación social está presente en todos los artículos, reflejando el deseo de construir un futuro que busque igualdad, sostenibilidad y justicia.

Este libro no solo presenta un panorama actual de cuestiones académicas y prácticas, sino que también inspira futuras reflexiones sobre el papel de la educación y las ciencias sociales en la configuración del mundo moderno.

Dr. Luis Fernando González Beltrán  
Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM)

## SUMARIO

### EDUCACIÓN, INNOVACIÓN E INCLUSIÓN

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

MODELOS EDUCATIVOS EN MÉXICO: PRINCIPIOS, ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y EVOLUCIÓN, A PARTIR DE 1921

Fernando Hernández López

Dulce María de los Ángeles Hernández Condado

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254681](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254681)

#### **CAPÍTULO 2..... 12**

EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS UNIVERSITARIOS: DE LA AUTONOMÍA ACADÉMICA A LA VINCULACIÓN CON EL ESTADO Y EL MERCADO

Cipatli Anaya Campos

Nali Borrego Ramírez

Marcia Leticia Ruiz Cansino

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254682](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254682)

#### **CAPÍTULO 3.....22**

LA APLICACIÓN DE LA NORMA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN PARA MEDIR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Ana Karen González-Álvarez

Christian Starlight Franco-Trejo

Luz Patricia Falcón-Reyes

Nubia Maricela Chávez-Lamas

Jesús Rivas-Gutiérrez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254683](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254683)

#### **CAPÍTULO 4..... 33**

REVISANDO CONCEPTOS PARA ACTUALIZAR CRITERIOS AL MOMENTO DE ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN UN MUNDO DE SIGNIFICADOS ESTALLADOS

Vanessa Mazú

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254684](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254684)



**CAPÍTULO 5..... 45**

UN ACERCAMIENTO A LAS AULAS DE CLASE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Melvin Octavio Fiallos Gonzales

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254685](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254685)

**CAPÍTULO 6..... 53**

AVANCES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: PERSPECTIVAS HACIA LA AGENDA 2030 Y EL ODS 4

Rubí Estela Morales Salas

Cynthia Sánchez de Alba

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254686](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254686)

**CAPÍTULO 7..... 65**

EDUCACION PARA LA VIDA, INCLUSIVA Y DECOLONIZANTE EN LA ESCUELA “EL PORVENIR” XOCHISTLAHUACA, GRO. MÉXICO: BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE

José Manuel Juárez Núñez

Sonia Comboni Salinas

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254687](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254687)

**CAPÍTULO 8..... 85**

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE REALIDAD AUMENTADA: EL PATRIMONIO DE LOS MOLINOS DE VIENTO EN MURCIA (ESPAÑA)

Francisco José Martínez-López

Juan Francisco Martínez-Soler

Pablo Francisco Martínez-Ramos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254688](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254688)

**CAPÍTULO 9..... 99**

ADAPTACIONES VISUALES: CLAVE PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA EN EL AULA

Carina Acosta Mendoza

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2903254689](https://doi.org/10.37572/EdArt_2903254689)

**CAPÍTULO 10..... 108**

**BRECHAS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FINANCIERA**

Verónica Prieto Cordero

Ana Cartes Franke

Octavio Ferrada Zúñiga

María José Flores Huaqui

Renata Millares Constancio

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29032546810](https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546810)

**CAPÍTULO 11..... 121**

**IDENTIFICACIÓN DE DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ENFOQUES TRANSDISCIPLINARIOS EN LA EDUCACIÓN**

Gabriel Mendoza Morales

Patricia Rodríguez Llanes

Paula Guadalupe Apodaca Zavala

Blanca Aurelia Valenzuela

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29032546811](https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546811)

**CIENCIAS SOCIALES, LITERATURA Y ANTROPOLOGÍA**

**CAPÍTULO 12..... 133**

**DESENVOLVIMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Adenilson Mariotti Mattos

Sinval Martins de Oliveira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29032546812](https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546812)






**CAPÍTULO 13..... 150**

**DE LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS A LA CONSTRUCCIÓN DE DATOS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL**

Gerardo Angel Villalvazo Gutierrez

Alba Esperanza Garcia Lopez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29032546813](https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546813)

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 14</b> .....  | <b>166</b> |
| EL PODER SERÁFICO DE LA MUJER EN <i>LAS MANOS BLANCAS NO OFENDEN</i> DE CALDERÓN  |            |
| Frederick de Armas  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546814">https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546814</a>   |            |
| <b>CAPÍTULO 15</b> .....  | <b>174</b> |
| OS LABIRINTOS DA MEMORIA: UMA HISTÓRIA CULTURAL DA AFTOSA DE 1946 NO MÉXICO E NO BRASIL   |            |
| Rosa María Spinoso Arcocha  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546815">https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546815</a>   |            |
| <b>DERECHO Y POLÍTICAS PÚBLICAS</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 16</b> .....  | <b>193</b> |
| LA CONTAMINACIÓN DIGITAL EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO ECUATORIANO  |            |
| Jean Carlos Cortez Lainez   |            |
| Andrea Gabriela Sánchez Rivera  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546816">https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546816</a>   |            |
| <b>CAPÍTULO 17</b> .....  | <b>206</b> |
| GARANTÍAS CONSTITUCIONALES DEL 2019 PARA LA INVERSIÓN EXTRANJERA EN CUBA  |            |
| Daniel González Cubela  |            |
| Anileidy Domínguez Hernández  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546817">https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546817</a> |            |
| <b>CAPÍTULO 18</b> .....  | <b>219</b> |
| DERECHOS DE LA MUJER GESTANTE A ELEGIR SOBRE SU CUERPO  |            |
| Claudia Patricia Yepes  |            |
| Sergio Oswaldo Perez Rios   |            |
|  <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546818">https://doi.org/10.37572/EdArt_29032546818</a> |            |
| <b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....  | <b>225</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....   | <b>226</b> |

# CAPÍTULO 1

## MODELOS EDUCATIVOS EN MÉXICO: PRINCIPIOS, ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y EVOLUCIÓN, A PARTIR DE 1921

Data de submissão: 20/02/2025

Data de aceite: 11/03/2025

### Fernando Hernández López

Maestro en Docencia Universitaria  
Docente del Centro de Posgrado  
del Benemérito Instituto Normal del Estado  
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"  
Puebla, México  
<https://orcid.org/0009-0005-7596-8408>

### Dulce María de los Ángeles Hernández Condado

Maestra en Innovación Educativa  
Escuela Normal Superior de Puebla, México

**RESUMEN:** Desde su origen, los modelos educativos de México imprimieron en sus normas principios sociales orientados hacia la formación del hombre ideal que se desea para sí mismo y para la sociedad, resueltos en un *modelo de vida* que desarrollara las capacidades biológicas de las personas y lo integrara a la vida productiva de las comunidades, debiendo responder a una realidad social y a los anhelos de una generación. Su estructura está cubierta por un manto ideológico directamente relacionado con la evolución política del Estado Mexicano, cuyas fases operantes han desarrollado, paulatinamente, mejores esquemas de organización jurídica hasta

lograr un aparato ideológico en unión con los derechos sociales, y de manera fundamental, con el derecho a la educación para todos los mexicanos. A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, los modelos educativos han transformado sus propósitos y rumbo, en apego a las líneas políticas e ideológicas del sistema y evolución de las sociedades, renovando en consecuencia, su marco pedagógico, sus fines educativos y el contenido cultural de la enseñanza, integrando en su diseño, conocimientos, habilidades y valores que respondan a los perfiles contemporáneos del desarrollo humano y a las transformaciones sociales del entorno nacional y del concierto mundial.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo educativo. Política social. Principios ideológicos. Evolución.

### EDUCATIONAL MODELS IN MEXICO: PRINCIPLES, PEDAGOGICAL APPROACHES AND EVOLUTION, SINCE 1921

**ABSTRACT:** Since their origin, Mexico's educational models have imprinted in their norms social principles oriented towards the formation of the ideal man that is desired for himself and for society, resolved in a model of life that develops the biological capacities of people and integrates them into the productive life of communities, having to respond to a social reality and the desires of a generation. Its structure is covered by an ideological mantle directly related to the political evolution

of the Mexican State, whose operating phases have gradually developed better schemes of legal organization until achieving an ideological apparatus in union with social rights, and fundamentally, with the right to education for all Mexicans. Since the creation of the Secretariat of Public Education, in 1921, educational models have transformed its purposes and direction, in accordance with the political and ideological lines of the system and the evolution of societies, consequently renewing its pedagogical framework, its educational goals and the cultural content of teaching, integrating in its design, knowledge, skills and values that respond to the contemporary profiles of human development and the social transformations of the national environment and the global concert.

**KEYWORDS:** Educational model. Social policy. Ideological principles. Evolution.

## 1 INTRODUCCIÓN

El diseño de los *modelos educativos* responde a una realidad social y a los anhelos para una generación, delineado con rasgos particulares en un marco renovado de valores para la formación humana, lugar donde las teorías pueden corresponder a las etapas como aprendemos (Piaget, Vigotsky, Deval), o cómo los seres humanos nos relacionamos para integrarnos a los sistemas sociales en desarrollo (Comte, Spencer, Durkheim), debiendo para ello –refiere Lilia Victoria Sánchez (2019, p.11)–, organizar los principios teóricos con las formas pedagógicas de enseñanza. Los enfoques epistemológicos (realistas o idealistas) de las teorías pedagógicas se adaptarán a la práctica social del conocimiento, en un proceso dialéctico de relación práctica-teoría-práctica vinculado al desarrollo del ser humano, y cubierto por un manto filosófico de la vida y concepción del mundo como subjetividad y realidad existencial, ordenamiento firmado desde la base de sus ideologías y vertido en un modelo educativo (Rodríguez, 2017, p. 37). Las líneas políticas que definen su estructura tienen una relación directa con la evolución ideológica del Estado Mexicano, cuyas fases operantes han desarrollado mejores esquemas de organización jurídica, consolidando así, un aparato ideológico desde la base de los derechos sociales, y de manera fundamental, con el derecho a la educación para todos los mexicanos.

## 2 APARATO IDEOLÓGICO

Los postulados políticos de la Revolución Mexicana se concretaron en la Constitución de 1917, documento que reafirmó el liberalismo del decimonónico al lado de las propuestas ideológicas de esta gesta, de los abogados expertos en los axiomas del derecho y de los maestros entregados a culturizar al pueblo mexicano. Entre ellos destacan Luis Cabrera, el profesor Otilio Montaña y los hermanos Flores Magón. Los “maestros revolucionarios”, principalmente los dedicados a la educación primaria, predicaron una

ideología desde su palestra para manifestarse contra un gobierno porfirista anacrónico, en varias publicaciones periodísticas, o promoviendo agitaciones políticas en favor del movimiento, y unas más participando en las convenciones constitucionales de 1914 y 1916.

En sus inicios, la atención estuvo dirigida a la población otrora olvidada, ahora fincada en una nueva carta de principios afines a la justicia social y el acceso a las letras para una vida digna entre los mexicanos. El artículo 3° constitucional confirmó que la educación organizada por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, inculcar en él el amor a la patria y fomentar la solidaridad internacional; deberá, asimismo, basarse en el progreso científico, ser democrática, nacional y laica, por tanto, ajena a cualquier doctrina religiosa; igualmente, según la Constitución, la escuela mexicana acrecentará la cultura, contribuirá a la mejor convivencia de la especie y la familia, reproducirá ideales de fraternidad e igualdad de todos. Agregaba, con la misma intención, que la educación nacional se encaminaría a luchar contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios de razas, religiones, géneros o individuos (Ornelas, 1996, p. 57).

La concepción integral del artículo abriga el más amplio sentido de equidad, justicia y deseo transformador para un pueblo que había reconquistado sus libertades. La Carta Magna mexicana de 1917 fue la primera Constitución en el mundo que estableció a nivel constitucional los derechos sociales, y de manera fundamental, el más importante de todos: el Derecho a la educación; imponiendo para el Estado la obligación a impartirla de manera general, obligatoria, laica y gratuita a todos los mexicanos, confirmación de los ideales del liberalismo mexicano (Contreras, 2020, p. 160). En lo sucesivo, los aparatos educativos del Estado –dice María Teresa Yurén Camarena al retomar los conceptos de Adriana Puiggrós– no son otra cosa que la existencia simultánea y articulada de prácticas pedagógicas que responden a las luchas sociales; de esta forma, en el sistema de educación pública se articula el sentido de las prácticas educacionales con el “aparato ideológico del Estado” (Yurén, 2008, p. 51), debiendo agregar que el proyecto que dirige esta relación, implica un proceso transformador (del individuo y de la sociedad), cuyo objetivo será el resultado de un producto fijado anticipadamente en la conciencia de los sujetos.

### 3 EVOLUCIÓN

A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, los modelos educativos cambian sus propósitos y rumbo, sobre todo en sus líneas políticas y en su marco pedagógico, esto es, en sus fines y contenido cultural. En su momento

inmediato, la prioridad tuvo como lema: “Salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura, ya no de casta sino de todos los hombres” (Ornelas, 2004, p. 115). Así lo afirmó Vasconcelos desde el inicio de su gestión, sosteniendo, además, que la educación era el principal instrumento libertador del pueblo, que ahí se encuentra el camino para eliminar el letargo de la sociedad y la mirada frágil de la mente humana. Al respecto apuntó: “La educación libera de la ignorancia a un país”, principio que defendió en todos los actos de su ejercicio profesional.

En 1932, en la época del cardenismo, la educación se tornó *socialista*: educación del proletariado y no más la educación popular, dando mayor oportunidad a los hijos de obreros, campesinos y soldados pobres para ingresar a la enseñanza técnica como fuerza intelectual para el trabajo. El propósito central era –refiere Carlos Ornelas (2004, pp. 118-119)– “unificar esta acción educativa con dicha tendencia (socialista) en todas las escuelas oficiales y privadas de la República, evitando, así, que se siga desarrollando, como se hace en las primarias particulares y libres profesionales, una labor de desprestigio para la obra de la Revolución, de oposición a nuestras leyes y gobiernos revolucionarios, y de intenso fanatismo religioso.

Ignacio García Téllez, secretario de Educación en turno, señaló que la Escuela socialista debía ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y se consagraría a la acción educativa de la niñez mexicana (Sotelo, 2005, pp. 275-276).

El criterio axiológico que fundamentó “la educación de las clases trabajadoras” con el principio de justicia social, definió las características de la “escuela de trabajo socialmente útil, activa y funcional” con la dinámica de relacionar los contenidos educacionales con las necesidades y los intereses de las clases trabajadoras, a partir de enseñanzas técnicas y científicas (Yurén, 2008, p. 219).

La “Unidad Nacional” y el apoyo a la industrialización del país fueron las metas del sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946); aquí participaron tres secretarios de Educación: el primero, de corta duración, fue Luis Sánchez Pontón, quien en su gestión aplicó tres principios: 1) incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; 2) crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico, y 3) elevar la cultura general en el campo de la ciencia y del arte. Octavio Véjar Vázquez, segundo secretario en turno, se “propuso atemperar ideológicamente los planes de estudio, combatir a los elementos radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindicales, buscar la unificación del magisterio, e incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza” (Sotelo, 2011, pp. 311, 314, 315). El tercer

secretario de Educación de este periodo, fue Jaime Torres Bodet; en su cargo (del 24 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre de 1946), una vez lograda la unificación magisterial gracias al congreso que convocó el presidente de la República (efectuado del 24 al 30 de diciembre de 1943), y el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como resultado, se propuso solucionar los problemas atendiendo: 1) Las finalidades, contenidos y métodos de la educación; 2) La construcción de escuelas, y 3) La capacitación y el mejoramiento profesional y económico de los profesores. Cabe destacar, como acción jurídica importante, la reforma que hizo al artículo 3° constitucional en diciembre de 1945: a partir del principio político de Unidad Nacional, se proclamó una educación integral para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional que coadyuvaran la convivencia del mundo entero (Guevara, 2002, pp. 29-30).

En el periodo presidencial de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), el ideario político se orientó a cumplir las siguientes tareas: a) continuar la campaña de alfabetización; b) apoyar a la escuela rural; c) construir más escuelas y mejorar la capacitación del magisterio; d) impulsar la educación técnica para fortalecer la industrialización del país; e) mejorar las condiciones de las escuelas agrícolas, y f) promover las bellas artes y la educación superior. En este último aspecto, el presidente Miguel Alemán tuvo un papel importante en la organización de patronato que definió la construcción de la Ciudad Universitaria, recinto de la Máxima Casa de Estudios de la nación, la cual fue inaugurada el 12 de noviembre de 1952. El secretario de Educación, Manuel Gual Vidal, y el filósofo y pedagogo Francisco Larroyo, prescribieron el concepto de *escuela unificada* para fundamentar la idea del progreso derivado del desarrollo de la cultura, como guía de su política educativa (Guevara, 2002, pp. 31-32).

Con el propósito de unificar los criterios y las acciones educativas de los estudios superiores, se creó, en 1948, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), organismo que coordina importantes funciones de orden académico, administrativo y de investigación sobre los ámbitos escolares y desempeños docentes, programas de estudio y proyectos de análisis del sistema educativo nacional (Guevara, 2002, p. 34).

En los siguientes años, los modelos educativos no tuvieron grandes variaciones, pero sí la infraestructura escolar y el horizonte de oportunidades de estudio y movilidad social, favoreciendo principalmente a la clase media (Sotelo, 2011, p. 123).

El gobierno del licenciado Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) no registra grandes cambios en materia educativa; prácticamente se continuó con la política del sexenio



anterior, con acciones de consolidación de los procesos educativos. No hubo reformas ni cambios en los programas de estudios, como tampoco en los métodos de enseñanza ni en los libros de texto, refiere Raúl Cardiel Reyes (2011, p. 349). El secretario de Educación, José Ángel Cisneros Andonegui, único profesor de primaria y después abogado que ha ocupado el alto cargo del sistema, pregonó una filosofía educativa basada en los Artículos 3º, 27 y 123 constitucionales, para enmarcar el espíritu de justicia emanado de la Revolución Mexicana, los derechos sociales y la democracia, para así definir “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

La gestión del gobierno del licenciado Adolfo López Mateos (1958-1964), con Jaime Torres Bodet como secretario de Educación por segunda vez, generó, como ya lo narramos, uno de los mayores avances y beneficios al sistema y a la población mexicana, dejando a la posteridad principios básicos de orden administrativo y doctrinario en la organización de los planes y programas de estudio en los diferentes niveles y grados educativos.

La agenda administrativa de Agustín Yáñez Delgadillo, como secretario de Educación en el periodo presidencial del licenciado Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), propuso los siguientes objetivos: a) enseñar a pensar y a aprender; b) remodelar la conciencia de la solidaridad; c) abandonar el dogmatismo; d) practicar el civismo, y e) vincular la educación al desarrollo económico (Cardiel, 2011, pp. 46-48).

Durante los años 70 la educación superior se atendió con esmero, extendiendo su estructura y horizonte académicos, a tal grado que en los años subsecuentes la política educativa abrazó el lema de “Educación para todos”, con el deseo de acabar con los rezagos. Años de bonanza y de pluralismo ideológico, que, combinado con la apertura democrática del nuevo gobierno –en aras de “limpiar” los errores del 68– extendieron las oportunidades de estudio como formas de igualdad y justicia social entre la población de clase media.

Con la Ley Federal de Educación expedida en 1973 y la reforma educativa consecuente –refiere Iris Guevara (2002, pp. 410-411)–, el discurso pedagógico centró su atención en las necesidades del desarrollo tecnológico y científico que en el orbe se iba suscitando. Se dio un paso importante al abandonar el recurso memorístico del aprendizaje para sustituirlo por el principio de “aprender a aprender” a través de la conciencia crítica. Los métodos activos entraron en escena, aunque su presencia fue espontánea y ocasional. Se emprende igualmente, la reforma de la enseñanza normal a partir de una formación moral, información suficiente y capacitación técnica profesional especializada de servicio social, con dominio de conocimientos y adiestramiento en metodologías de la enseñanza y sustentos pedagógicos.

Las políticas educativas durante el sexenio 1976-1982 –relata Eusebio Mendoza Ávila (2011, pp. 522-523)– subrayan el impulso de la descentralización administrativa, que a la postre originó las delegaciones en los diferentes estados de la república para facilitar las estrategias de una nueva gestión. En este periodo destaca la propuesta de Fernando Solana, secretario de Educación Pública, con los llamados Programas y Metas del Sector Educativo, de enfoques prácticos y apegados a logros de una realidad social, para lo cual estableció una estrecha relación entre el sistema educativo y el aparato productivo, dando impulso a la Subsecretaría de Investigación Tecnológica, a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica y a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

En los años 80 la política educativa tuvo como objetivos primordiales:

- Desarrollar capacidades que habilitaran al ser humano para ser participe activo en el proceso social de la producción de bienes y servicios;
- Fomentar costumbres, comportamientos y actitudes que permitieran la convivencia pacífica y solidaria mediante la asimilación de normas de justicia;
- Promover la comprensión de la historia para conservar lo mejor y desterrar lo que el hombre ha hecho en contra de sí mismo, y
- Acrecentar en los habitantes la conciencia de su propia identidad.

*El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1982-1988*, como fue llamado en el sexenio, refiere Iris Guevara (2002, pp. 83-84), contempló el principio de seis objetivos cardinales, entre los que destaca el de la *calidad educativa* a partir de la formación de los docentes, la atención a zonas y grupos desfavorecidos, y, como un aspecto particular, hacer de la educación un proceso participativo. Es el inicio de la política neoliberal y su intervención en los proyectos educativos, singularizando las formas libres de participación en los procesos de la economía nacional, y priorizando la formación de competencias y la eficiencia del mercado mundial, modelo que avanzó en el sexenio siguiente.

En la década de los 90, el término *modernización* vuelve al discurso pedagógico para formar parte de la política educativa, ahora orientado a los cambios internacionales de la economía mundial, por un lado, y a las exigencias de competitividad en el mercado laboral, por el otro. *El Programa para la modernización educativa 1988-1994* respondió a este llamado. La nueva Ley General de Educación y las reformas al Artículo 3º constitucional no se hicieron esperar; entre lo renovado destaca la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, los nuevos planes de estudio y los renovados libros de texto, así como los avances de la descentralización educativa. El término “modernización”

incluido en el modelo educativo, acuñó el sentido instrumental de un criterio axiológico que implicó revisar y racionalizar los costos educativos y, a su vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración; asimismo, innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones, imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento, actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades.

El significado de la nueva relación entre el gobierno y la sociedad –de acuerdo con los principios asentados en *La educación encierra un tesoro*, de Jaques Delors, en 1996 (pp. 95-125)– se reforzó con el enfoque de las acciones y fines educativos hacia el esfuerzo común, para eliminar desigualdades e inequidades geográficas y sociales, ampliando los servicios con modalidades no escolarizadas y acentuando la eficacia de sus programas para mejorar la calidad educativa. Los principios de solidaridad incluyentes, integraron el proceso educativo con el desarrollo económico en todos sus propósitos y acciones, operando la creación de un “hombre nuevo” destinado a la productividad para elevar sus niveles de bienestar. Eficiencia educativa para esperar sujetos productivos y competitivos, con el apremiante principio de *aprender a aprender* –que equivale a aprender “a ser” y “a hacer”– en y durante toda la vida.

En los últimos cinco años del siglo anterior, destacan la atención a la educación básica, comprendida por seis grados de primaria y tres de secundaria, con un incremento importante de la eficiencia terminal en este rubro; la elaboración de proyectos innovadores en la enseñanza de la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias, así como un apoyo importante para la gestión escolar, una reforma curricular de la educación primaria y un avance en los procesos de evaluación, haciendo de México, en este último rubro, un país participante en el ámbito internacional.

El modelo que cierra el siglo considera que “la educación es un factor estratégico de desarrollo”, afirmación que la subordina a los procesos económicos con principios neoliberales, aclarando que este término abarca no sólo el aspecto productivo de la economía, sino que “hace posible asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época”. Sustancialmente, el proyecto educativo con el que culmina el siglo XX e inicia el XXI, conlleva el emblema del *globalismo* como principio y fin de sus acciones, para continuar su marcha en torno a la modernización implementada dos décadas previas, porque el ámbito de la participación internacional así lo exige, subordinando el desarrollo humano con el poder de “aprender a ser” y la “educación a lo largo de la vida” como elementos cardinales de la filosofía actual (Delors, 1996, pp. 111-113).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 que inicia el tercer milenio, apropió como subtítulo *Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque*

*educativo para el siglo XXI*, y su contenido, *Educación para la vida y el trabajo* fue el principio que orientó los programas y las acciones escolares para la formación de los ciudadanos, consagrando un propósito fincado para la vida futura o del adulto laborando.

Con ello se asumió el compromiso de apropiarse y utilizar el conocimiento con la conformación de los estereotipos del mercado internacional y los requisitos de la competencia globalizada. Los programas adoptaron así, el concepto de *educación por competencias*, confirmando sus productos con la certificación de sus procesos.

Bajo el lema “Alianza por la calidad de la educación”, el proyecto educativo del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), funcionó con programas de evaluación de alumnos, docentes y centros educativos, para incluir a México a los diversos programas internacionales: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), y exámenes para ingresar al servicio docente, programas de estímulo por la carrera docente y evaluación universal, así como programas de evaluación y acreditación de programas de educación superior.

Se continuó en el marco del mundo globalizado, ingresando al uso de tecnologías de manejo avanzado con la finalidad de incursionar en la “sociedad de la información” y, a través de ella, poder disfrutar una mejor calidad de vida.

El Nuevo Modelo Educativo que se propuso en el periodo presidencial del licenciado Enrique Peña Nieto (2012-2018), comprendió los siguientes principios: 1) Que los niños aprendan a aprender, en lugar de memorizar, a través de un nuevo enfoque pedagógico; 2) Colocar a la escuela en el centro de la transformación educativa; 3) Asegurar la equidad y la inclusión en el Sistema Educativo Nacional; 4) Priorizar la participación de todos los actores involucrados en la educación de niñas y niños; y 5) Fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente.

El periodo presidencial encabezado por el licenciado Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), marca una nueva etapa en la vida del país en todos los aspectos de sus desarrollo, aplicando para el Sistema Educativo Nacional, un modelo distinto y auténticamente orientado a recuperar el papel social que tiene la escuela y sus actores sobre los educandos y la comunidad, desarrollado desde la base del *humanismo* como filosofía, y la práctica de la *democracia* como medio para la formación ciudadana, asentando que, el punto central de la Reforma Educativa 2019, reconoce el derecho a la educación en todos los niveles educativos, con la premisa potencial de aplicarlo con la exigibilidad y justiciabilidad apropiadas (Internet, 2019). Con esta perspectiva, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 de la Cuarta Transformación, inscribe el derecho a la educación en el marco de los derechos humanos, con el objeto de garantizar una

educación de calidad con las mismas características que el derecho a la alimentación y el derecho a la salud.

La *excelencia* en la educación es ahora el eje pedagógico del modelo educativo, y medio para garantizar el aprendizaje de los educandos, el desarrollo de sus capacidades y el fortalecimiento de sus habilidades, producto que se logrará con la labor de los maestros y su responsabilidad profesional. El aseguramiento de estos propósitos, se centra en la formación de los maestros y la profesionalización de sus funciones (Tiempo de cambio, 2018, pp. 5-8).

Se trata de brindar calidad en la enseñanza, mejorar los conocimientos, las capacidades y las habilidades en las áreas de la comunicación, el uso de las matemáticas y de las ciencias, y atender con esmero las habilidades socioemocionales de los educandos, por ser el vector que vitaliza la relación que existe en la educación y el desarrollo social, de acuerdo a los principios de la *Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2018). El modelo establece una estructura operativa que conlleva a la transformación de la escuela y sus funciones, y con ello los educandos desarrollan sus facultades y construyen condiciones favorables para su vida futura.

#### 4 COROLARIO

Los modelos diseñados para la educación de un pueblo, son temporales; su metamorfosis, además de ser importante, es sustancialmente necesaria, porque los seres humanos y las sociedades evolucionan hacia formas distintas de pensar, actuar y decidir.

#### REFERENCIAS

Cardiel Reyes, Raúl (2011). El periodo de conciliación y consolidación, en *Historia de la Educación Pública en México, (1876-1976)*, 5ª reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México.

Contreras Bustamante, Raúl (2020). *Derecho Humano a la Educación*, UNAM, Editorial Tirant lo Blanch, México.

Guevara González, Iris (2002). *La educación en México, Siglo XX*, Textos breves de Economía, UNAM, México.

Delors, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid.

Ornelas, Carlos (1996). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, 2ª reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México.

Ornelas, Carlos (2004). La cobertura de la educación básica, en *Un siglo de Educación en México*, coordinador Pablo Lapatí Sarre, 2ª reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México.

Rodríguez Rivera, Víctor Matías (2017). *Pedagogía. Teoría general de la educación*, Ed. Trillas, México.

Sánchez Sánchez, Lilia Victoria (2019). *Los modelos educativos en el mundo*, 1ª reimpresión, Ed. Trillas, México.

Sotelo Inclán, Jesús (2011). La educación socialista, en *Historia de la Educación en México (1876-1976)*, 5ª reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México.

Yurén Camarena, María Teresa (2008). *La Filosofía de la Educación en México*. Principios, fines y valores, 2ª edición, Editorial Trillas, México.

## DOCUMENTOS

Diario Oficial de la Federación 12/07/2019: Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

Educación y Cuarta Transformación (2018). Consultado el 18 de marzo de 2022. <https://alcanzandoelconocimiento.com/el-proposito-de-la-cuarta-transformacion-es-garantizar-a-todos-los-jovenes-el-derecho-a-la-educacion-amlo/>

SEP (2018). *La Nueva Escuela Mexicana*, México.

Tiempo de cambio: democratización, justicia y derecho a la educación (2019). Universidad Iberoamericana, México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, vol. XLIX, núm. 2, 2019.

## CAPÍTULO 2

# EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS UNIVERSITARIOS: DE LA AUTONOMÍA ACADÉMICA A LA VINCULACIÓN CON EL ESTADO Y EL MERCADO

Data de submissão: 01/03/2025

Data de aceite: 17/03/2025

### Cipatli Anaya Campos

Facultad de Ciencias de la  
Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Victoria, Tamaulipas, México  
<https://orcid.org/0009-0007-7765-9574>

### Nali Borrego Ramírez

Facultad de Ciencias de la  
Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Victoria, Tamaulipas, México  
<https://orcid.org/0000-0003-1007-0080>

### Marcia Leticia Ruiz Cansino

Facultad de Ciencias de la  
Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Victoria, Tamaulipas, México  
<https://orcid.org/0000-0002-5946-1034>

**RESUMEN:** Este capítulo analiza la evolución histórica de los modelos universitarios desde la Edad Media hasta la actualidad, destacando sus transformaciones estructurales y funcionales en respuesta a cambios sociales, políticos y económicos. Se aborda cómo las universidades han adaptado sus roles sociales, educativos y económicos a lo largo del

tiempo, influenciadas por la industrialización, la guerra y los regímenes autoritarios. Se exploran modelos universitarios influyentes, como el alemán, estadounidense, napoleónico y francés, destacando sus diferencias en términos de autonomía académica y relación con el Estado. En el siglo XX, la industrialización y la globalización impulsaron la racionalización y burocratización de las universidades, influenciando el diseño curricular y la relación con el mercado. También se analizan los desafíos en la implementación de sistemas de evaluación y acreditación en universidades latinoamericanas, particularmente en México. Por último, se presentan modelos actuales de universidades, como el profesional, corporativo, de investigación, de acceso universal y a distancia, que responden a diversas demandas sociales, económicas y tecnológicas, destacando las influencias internacionales en los sistemas educativos de América Latina.

**PALABRAS CLAVE:** Modelos universitarios. Evolución histórica. Autonomía académica. Industrialización y Educación. Evaluación y acreditación universitaria.

## 1 INTRODUCCIÓN

Este planteamiento aborda la evolución de los modelos universitarios a lo largo del tiempo, desde la Edad Media hasta la actualidad, destacando las transformaciones

estructurales y funcionales que han ocurrido en diversas partes del mundo. A través de un análisis histórico, se explora cómo las universidades han adaptado sus roles sociales, educativos y económicos en respuesta a cambios políticos, sociales y culturales, como la industrialización, la guerra y los regímenes autoritarios. Se examinan los modelos universitarios más influyentes, como el alemán, el estadounidense, el napoleónico y francés, destacando sus diferencias en cuanto a autonomía académica, relación con el Estado. A lo largo del siglo XX, se observa cómo la industrialización y la globalización han llevado a la racionalización y burocratización de las universidades, así como a la estandarización de la educación. También se menciona cómo los sistemas educativos han adoptado elementos de eficiencia y productividad inspirados en modelos fabriles, influyendo en el diseño curricular y en la relación entre la educación superior y las necesidades del mercado. Las universidades latinoamericanas, particularmente en México han sido influenciadas por los modelos internacionales, por ellos se implementan procesos de evaluación y acreditación para mejorar la calidad educativa, aunque la evaluación sigue siendo un desafío complejo que no se limita a indicadores técnicos y cuantitativos.

## 2 DESARROLLO

La labor educativa de la universidad se ha caracterizado por indicadores de satisfacción, pues de otro modo no se explicaría que sobreviviera al hundimiento del régimen medieval. Así lo atestigua su capacidad para adaptarse a su función social. En consecuencia, en muchos países se sintió la necesidad de crear universidades para satisfacer las necesidades de la nueva economía y cultura que surgieron con la industrialización (Guevara y De Leonardo, 2001).

Por ejemplo, las universidades alemanas desde el siglo XIX hasta el advenimiento del nazismo sirvieron como modelo de institución a casi todas las universidades europeas Clark (1986), se pensaba que la eficiencia radicaba en los indicadores como: La búsqueda de un saber laico y original sin ningún otro interés más que el saber por el saber; La capacidad para desarrollar las diferentes ramas del conocimiento científico; La separación de la enseñanza y la investigación; Desarrollo el campo del conocimiento tanto teórico como aplicado; Un sistema nacional descentralizado altamente competitivo; Fuerte liga con el Estado que la obliga a forma los funcionarios públicos, hombres de leyes, médicos y maestros con una filosofía nacionalista. A parte de las funciones sociales, tenía espacios para la investigación científica separado de toda moral o política.



Mientras tanto los sistemas estadounidenses analizados por Carnoy (1974) se desenvolvían con diferencias ideológicas y estructurales entre los sistemas educativos capitalistas y socialistas como el soviético. Destaca Brickman (1960) el énfasis soviético en la formación técnico-científica y la ideología frente al modelo más liberal y pragmático estadounidense. El soviético centrado en la colectividad, el marxismo-leninismo y la preparación técnica. El modelo estadounidense daba prioridad a la innovación, la flexibilidad curricular (Altbach, 1971). Sin embargo, pueden destacarse rasgos comunes como desarrollo de funciones claramente diferenciadas entre investigación pura e investigación aplicada; preparación profesional con características eminentemente prácticas; sistemas muy descentralizados; sistemas menos jerárquicos, menos autoritarios y con mayor número de cargos y funciones académicas; eliminación paulatina del concepto de universidad basado en la investigación libre, desarrollada sin ninguna consideración práctica y concebida solo como investigación pura.

Después de 1914 se observó la aparición de una nueva organización académica en la universidad, en la cual se introducían los principios de racionalidad fabriles, el derecho a la libertad se prohibía. Es decir, los ideales liberales de autonomía académica comenzaron a ceder frente a enfoques más funcionales, influenciados por las necesidades de los estados nacionales y la creciente industrialización. Está crítica se relaciona con estudios sobre la transformación de las universidades tras la primera guerra mundial y su alineación con principios industrializados y autoritarios (Ringer, 1969). Las universidades alemanas y europeas comenzaron a adoptar una estructura más burocrática e industrializada después de la primera guerra mundial, mientras enfrentaban restricciones a la libertad académica, especialmente en el período previo al nazismo. Weber (1919) reflexiona sobre cómo las universidades estaban cambiando hacia estructuras más racionalizadas y burocráticas, influenciadas por los principios de la organización fabril observados en la centralización de las políticas educativas; la orientación hacia disciplinas científicas y técnicas en detrimento de las humanidades y la reducción de la libertad académica en contextos de regímenes autoritarios como el fascismo y el nazismo.

Las universidades estadounidenses adoptaron la noción de currículo que equivalía en términos prácticos a la cadena productiva de una planta ensambladora. Labaree (1997) discute la influencia de la industrialización en la educación, incluyendo el uso de estándares y estructuras que reflejan modelos fabriles. También discute el crédito inventado como una suerte de unidad de medida de la producción educativa, reflejada en los valores de eficiencia y estandarización de la educación estadounidense. Clark (1983)

examina el papel de los departamentos en la organización académica y su relación con los modelos de gestión educativa, concebidos como un lugar donde se llevaría el control o la contabilidad del proceso.

Al iniciarse la década de los veinte, este movimiento se extendió al ámbito de la programación continua. La creencia de que cada campo de conducta humana podría reducirse a una técnica eficiente, típicamente americana en su optimismo rígido y en sus ideales puritanos fue aplicada en el diseño curricular por diversos educadores como Bobbitt (1918), Charters (1923) Rugg y Shumaker (1928) y Snedden (2012) y a quienes se les debe el origen del diseño curricular, destacando la necesidad de encontrar principios generales paralelos al diseño curricular y la conveniencia de establecer objetivos para la educación a partir de un estudio previo de las necesidades sociales, bajo el lema de que cualquier cosa que no es eficiente es una cosa equivocada (Bobbitt, 1918).

Estos educadores reflejaron un ethos estadounidense que valoraba la productividad, el pragmatismo y la mejora constante. Inspirados por el avance de las ciencias sociales y la ingeniería industrial, su trabajo buscaba traducir esas mismas lógicas a la educación. El resultado fue un diseño curricular que priorizaba objetivos claros y resultados medibles, fomentaba la estandarización de los contenidos educativos, adoptaba un enfoque instrumentalista, alineando la educación con las necesidades económicas y sociales de la nación.

### 3 LA RELACIÓN CON EL ESTADO

De acuerdo con Humboldt (2005) el modelo alemán, fundado en gran parte por Wilhelm von Humboldt en la Universidad de Berlín (1810), defendía la independencia de las universidades respecto al Estado. Se promovía la libertad académica para la enseñanza e investigación, aunque el Estado jugaba un papel clave en su financiamiento y supervisión. Para Clark (2006) el modelo estadounidense surgido durante el siglo XIX tenía influencia tanto del modelo alemán como del napoleónico, con características propias que reflejaban la sociedad democrática y capitalista de Estados Unidos, las universidades se orientaron hacia la formación profesional y técnica y la investigación aplicada, vinculada al desarrollo económico y social.

Mientras que el modelo napoleónico se distinguió por su fuerte centralización estatal. Las universidades no tenían autonomía; estaban subordinadas al gobierno y regidas directamente por el Ministerio de Educación. El objetivo era alinearlas con los intereses del Estado, especialmente en la formación de profesionales para la administración pública y el sistema judicial. La Universidad Imperial de Francia (1806) fue el eje central del sistema, controlando todos los niveles educativos (Rüegg, 2004).

En tanto que, el modelo prusiano desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de la educación superior moderna, influyendo profundamente en el modelo alemán, estadounidense y napoleónico. Cada modelo adoptó elementos del prusiano según sus necesidades nacionales y políticas, con variaciones en términos de centralización, autonomía universitaria, financiamiento y el enfoque académico.

Rüegg (2004) explica cómo el modelo prusiano sirvió de modelo para la educación superior en muchas partes de Europa, incluidos los sistemas educativo alemán y francés, influyendo en la estructura y organización de las universidades, particularmente en términos de centralización y relación con el Estado. Kerr (2001) también subraya cómo las influencias prusianas se fusionaron con características propias del modelo estadounidense, especialmente en la manera en que las universidades adoptaron principios de autonomía y se orientaron a la producción de conocimiento, aunque adaptados a las necesidades del contexto social y económico estadounidense (Geiger, 2015).

#### 4 ENFOQUES DE ACTUALIDAD

El Modelo de la Universidad Profesional enfocado en la formación profesional y técnica en áreas de ingeniería, salud y negocios orientada a satisfacer las necesidades del mercado laboral un ejemplo es el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y algunas universidades de tecnología en Europa y Asia se ajustan a este modelo, al igual que muchas universidades públicas en los EE. UU. que ofrecen programas vocacionales y profesionales (Schuetze, 2012).

El Modelo de la Universidad Corporativa o Empresarial vinculado a las dinámicas de mercado y competencia, operan con una mentalidad orientada a los negocios, buscando financiación privada y colaboraciones con empresas para fomentar la innovación y la investigación aplicada. El enfoque se dirige hacia la formación empresarial y el desarrollo económico. Algunos ejemplos son universidades privadas y algunas públicas en países como los EE. UU. y el Reino Unido, como Stanford y London School of Economics (LSE) (Marginson, 2016).

Los modelos universitarios actuales son diversos y han evolucionado a lo largo del tiempo en respuesta a los cambios sociales, económicos y políticos globales. El Modelo de la Universidad de Investigación enfocado en la producción de conocimiento y la investigación científica, están diseñados para promover el avance del conocimiento en diversas disciplinas y fomentar la autonomía académica. Un ejemplo son las Universidades Harvard, Oxford y muchas universidades alemanas siguen este modelo, enfatizando

tanto la formación académica como la investigación avanzada. Se originó a partir de los sistemas alemanes y se ha adaptado en muchos países, con un fuerte enfoque en la innovación tecnológica y la investigación aplicada (Marginson, 2016).

El Modelo de la Universidad de Acceso Universal busca garantizar el acceso a la educación superior para todos, independientemente de su origen socioeconómico, tienden a ofrecer educación pública gratuita o a bajo costo, con un fuerte enfoque en equidad y justicia social, países de Europa, Alemania, Francia y Escandinavia, adoptan este modelo, ofreciendo educación superior gratuita o con costos muy bajos, para promover la igualdad de oportunidades (Côté y Furlong, 2016).

El Modelo de la Universidad de Enseñanza Abierta y a Distancia en el que se utilizan tecnologías digitales para ofrecer educación a distancia y de acceso flexible, permiten que los estudiantes estudien de manera más autónoma y en horarios flexibles, lo que facilita el acceso a quienes tienen limitaciones geográficas o de tiempo, un ejemplo es al Open University en el Reino Unido y University y Phoenix en los EE. UU. , en auge en un contexto global donde la tecnología y el aprendizaje a distancia están transformando la educación superior, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19 (Guri-Rosenblit, 2020).

Los modelos universitarios en América Latina son una amalgama de influencias históricas europeas, adaptadas a las necesidades sociales, políticas y económicas de cada país. El modelo napoleónico se centró en la centralización estatal, el modelo alemán enfatizó la autonomía universitaria y la investigación, y el modelo estadounidense introdujo la orientación profesional y la conexión con el mercado laboral. Además, con el tiempo, se han incorporado elementos de expansión universitaria y acceso inclusivo a la educación superior.

En las últimas décadas, América Latina ha experimentado un modelo de expansión y diversificación de las universidades, influenciado por las políticas públicas de acceso a la educación y el fomento de la educación superior para todos los sectores sociales. Esto ha llevado a una masificación de las universidades, con la creación de nuevas instituciones y un enfoque en educación inclusiva, similar al modelo europeo de acceso universal ( Côté y Furlong, 2016).

## **5 TRANSFORMACIÓN DE LOS MODELOS UNIVERSITARIOS CON BASE EN ESTÁNDARES DE CALIDAD**

De acuerdo con Harvey y Green (1993), Damme (2001), Morley (2003), Buendía (2013) los modelos universitarios tradicionales, como el alemán que ha integrado

estándares de calidad mediante procesos de acreditación y evaluaciones periódicas, especialmente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), manteniendo un equilibrio entre investigación y docencia. El estadounidense que ya lideraban sistemas de evaluación institucional, con la globalización, han reforzado la rendición de cuentas a través de rankings, acreditaciones internacionales de acuerdo con el *Accreditation Board for Engineering and Technology* (Consejo de Acreditación de Ingeniería y Tecnología) (ABET) y la *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (Asociación para el Avance de Escuelas Universitarias de Negocios) (AACSB) y evaluación de resultados de aprendizaje.

El modelo francés ha integrado prácticas de calidad europeas, como el seguimiento de competencias y empleabilidad, además de procesos de aseguramiento de la calidad promovidos por agencias como *Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur* (Alto Consejo para la Evaluación de la Investigación y la Educación Superior) (HCERES).

El modelo francés y el napoleónico de educación superior están estrechamente relacionados, pero no son exactamente iguales. El modelo napoleónico es una etapa histórica dentro del desarrollo del sistema educativo francés, que sentó las bases para el modelo actual. En estos términos el napoleónico es precursor del sistema educativo francés actual. Aunque se mantienen ciertos rasgos fundamentales (centralización y formación profesional), el modelo contemporáneo ha evolucionado hacia una estructura más diversa, abierta e internacional (Grendler, 2004).

En los últimos años, las universidades latinoamericanas han incorporado sistemas de calidad inspirados en modelos internacionales para la evaluación y acreditación de la calidad. Las acreditaciones como las de Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina. CONEAU en Argentina o los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES en México, son pilares clave en la autoevaluación, evaluación y acreditación. Sin embargo, la implementación varía significativamente entre países.

Buendía (2013) reflexiona sobre la transformación de la educación superior en México a partir de las políticas de evaluación como un claroscuro que descansa en la planeación institucional. Esto permite su seguimiento sobre la base de la transparencia, la rendición de cuentas y el acceso a la información (Ibarra y Buendía, 2009). Su impacto es directamente a en los programas de estudio y las necesidades que estos generan. Sin embargo, tanto la evaluación como la acreditación no han escapado a la predominancia de la racionalidad técnica y cuantitativa que no permite cualificar los fenómenos políticos,

sociales y económicos que conviven con los programas educativos. El Sistema Estatal de Aseguramiento de la Educación Superior (SEAES), SEP (2024) pretende superar la racionalidad técnica en la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) mediante un enfoque integral que trasciende la mera aplicación de indicadores cuantitativos o estándares rígidos. Este cambio busca incorporar dimensiones humanas, éticas, contextuales y participativas en los procesos de evaluación.

## 6 CONCLUSIONES

En general, las universidades continúan evolucionando para enfrentar los retos contemporáneos, equilibrando la autonomía académica con las demandas sociales, políticas y económicas, mientras incorporan nuevas prácticas de evaluación y estándares de calidad. Se ha demostrado una notable capacidad de adaptación a lo largo de los siglos, adaptándose a los cambios de la sociedad y a las nuevas demandas económicas, como lo evidenció su supervivencia al régimen medieval y su evolución con la industrialización. Aun cuando cada modelo tenía características únicas, todos compartían la noción de que la educación debía responder a las necesidades de la sociedad y la economía. Sin embargo, en el siglo XX, las universidades adoptaron modelos más burocráticos, especialmente después de la primera guerra mundial, con la influencia de la industrialización y regímenes autoritarios, lo que limitó la autonomía académica en muchos casos.

En la actualidad, existen múltiples enfoques universitarios, como el de la universidad profesional, corporativa, de investigación, de acceso universal y a distancia, cada uno con un enfoque específico para responder a las demandas del mercado, la equidad social y los avances tecnológicos. Los procesos de evaluación y acreditación se han incorporado como parte fundamental en la gestión universitaria, con modelos internacionales influyendo en las prácticas de calidad. Si bien, los modelos europeos y estadounidenses han influido en el desarrollo de las universidades en América Latina, cada país ha adaptado estas influencias de acuerdo con sus necesidades políticas y sociales, lo que ha resultado en una mayor masificación de la educación superior y un enfoque hacia la inclusión y el acceso universal.

## REFERENCIAS

Altbach, Philip G. (1971). "Education and Political Development." *Comparative Education Review*, 15(2), 130–145. 10.2307/3120670

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin. <https://stars.library.ucf.edu/cirs/1340/>

- Brickman, W. W. (1960). Una introducción histórica a la educación comparada. *Revista de educación comparada*, 3(3), 6-13. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/444810?journalCode=cer>
- Buendía, E. A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles educativos*, 35(spe), 17-32. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000500003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500003&lng=es&tlng=es).
- Carnoy, Martin (1974). *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Company.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum Construction*. Macmillan.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press. [https://id.hse.ru/data/2011/09/02/1268304065/978-5-7598-0833-6\\_berton.pdf](https://id.hse.ru/data/2011/09/02/1268304065/978-5-7598-0833-6_berton.pdf)
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization from a cross-national perspective*. Univ of California Press. <https://n9.cl/mh2sg>
- Clark, W. (2006). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. University of Chicago Press.
- Côté, J. E., & Furlong, A. (Eds.). (2016). *Manual Routledge de sociología de la educación superior*. Londres: Routledge.
- Damme, D. V. (2001). Cuestiones de calidad en la internacionalización de la educación superior. *Educación superior*, 41, 415-441. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1017598422297>
- Geiger, R. L. (2015). *The History of American Higher Education*. Princeton University Press. <https://n9.cl/l3n5s>
- Grendler, P. F. (2004). *The Universities of the Renaissance and Reformation*. Renaissance Society of America. <https://n9.cl/60h02>
- Guevara, N. G. y De Leonardo P. (2001). *Introducción a la Teoría de la Educación.*, (2da. Ed). (pp.31-33, 57-72). México. D. F: Ed. Trillas.
- Guri-Rosenblit, S. (2020). Universidades de enseñanza a distancia. En *Enciclopedia internacional de sistemas e instituciones de educación superior* (pp. 299-304). Dordrecht: Springer Países Bajos. [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-94-017-8905-9\\_324](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-94-017-8905-9_324)
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Definición de calidad. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Humboldt, V.W. (2005). On the external and internal Organisation of higher scientific Institutions in Berlin. Logos: *Annals of the Seminar of Metaphysics*, 38, 283. <https://core.ac.uk/download/pdf/38837979.pdf>
- Ibarra, C. E. y Buendía (2009b) "Informe nacional de México", proyecto ALFA (Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria), Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)/ Unión Europea, en: [http://www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/htm/documentos.htm](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/htm/documentos.htm)
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Harvard University Press. <https://n9.cl/rlwfyf>
- Labaree, D. F. (1997). *Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312034001039>

- Marginson, S. (2016). *The Dream is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. University of California Press.
- Morley, L. (2003). *Calidad y potencia en la educación superior*. McGraw-Hill Education (Reino Unido). <https://n9.cl/y0z6ix>
- Ringer, Fritz (1969). *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Cambridge: Harvard University Press. <https://n9.cl/5486t>
- Rüegg, W. (2004). *A History of the University in Europe*. Cambridge University Press. [https://assets.cambridge.org/97805213/61071/frontmatter/9780521361071\\_frontmatter.pdf](https://assets.cambridge.org/97805213/61071/frontmatter/9780521361071_frontmatter.pdf)
- Rugg, H. O.& Shumaker, A. (1928). *The child-centered school: An appraisal of the new education*. World Book Company.
- Schuetze, H. G. (2012). *Globalization and the Role of Higher Education in Internationalization*. OECD. [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137040107\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137040107_1)
- Secretaría de Educación (2024) Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) recuperado de <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/seaes/>
- Snedden, D. (1912). *Vocational Education: Its Theory, Administration and Practice* (Vol. 1). Houghton Mifflin.
- Weber, M. (1919). *El Político y el Científico. La ciencia como vocación*. La política como vocación. España: Alianza Editorial.



## CAPÍTULO 3

### LA APLICACIÓN DE LA NORMA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN PARA MEDIR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

*Data de submissão: 20/02/2025*

*Data de aceite: 12/03/2025*

**Ana Karen González-Álvarez**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0001-9015-1141>

**Christian Starlight Franco-Trejo**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0002-4250-5483>

**Luz Patricia Falcón-Reyes**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0002-0962-0906>

**Nubia Maricela Chávez-Lamas**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0003-1669-9074>

**Jesús Rivas-Gutiérrez**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0001-7223-4437>

sido un asunto difícil y complejo que en la mayoría de los casos cuando se realiza no cumple su verdadera función dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que no es otro que el de evidenciar el grado, nivel, cantidad y calidad del aprendizaje y el desarrollo de las respectivas competencias logradas por el alumno durante y/o al final del curso o semestre. Generalmente el docente realiza una evaluación final al concluir su curso, evaluación que consciente o inconscientemente solamente tiene la finalidad de medir el número o porcentaje de acierto que puede lograr el alumno porque conoce (memorísticamente) la respuesta o por suerte; esta situación permite clasificar categóricamente al alumno en bueno, regular o malo, otorgar un número como calificación aprobatoria o reprobatoria, determinar a nivel grupal el porcentaje de alumnos acreditados o no acreditados y algunos otros datos estadísticos como requisito administrativo. Desafortunadamente este tipo de evaluaciones no informa sobre el avance, estancamiento o retroceso respecto a los conocimientos, saberes y competencias curriculares que el alumno debe adquirir, por lo cual podemos decir que solamente cumple una función administrativa limitada, acrítica, pasiva, indiferente y en ocasiones irresponsable e inapropiada por parte del docente; este tipo de medición se le conoce como “evaluación con referencia a la norma”.

**RESUMEN:** La evaluación de los alumnos en la IES por parte del docente siempre a

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación. Aprendizaje. Norma.

## THE APPLICATION OF THE NORM IN THE ASSESSMENT PROCESS TO MEASURE STUDENT LEARNING

**ABSTRACT:** The evaluation of students in the IES by the teacher has always been a difficult and complex matter that in most cases when it is carried out does not fulfill its true function within the teaching-learning process, which is none other than to demonstrate the degree, level, quantity and quality of learning and the development of the respective competencies achieved by the student during and/or at the end of the course or semester. Generally the teacher performs a final evaluation at the end of the course, an evaluation that consciously or unconsciously only has the purpose of measuring the number or percentage of success that the student can achieve because he/she knows (from memory) the answer or by luck; this situation allows categorically classifying the student as good, regular or bad, giving a number as a passing or failing grade, determining at group level the percentage of students accredited or not accredited and some other statistical data as an administrative requirement. Unfortunately, this type of evaluation does not provide information on the progress, stagnation or regression with respect to the knowledge, skills and curricular competencies that the student should acquire, so we can say that it only fulfills a limited, uncritical, passive, indifferent and sometimes irresponsible and inappropriate administrative function on the part of the teacher; this type of measurement is known as “evaluation with reference to the norm”.

**KEYWORDS:** Evaluation. Learning. Norm.

### 1 INTRODUCCIÓN

Una de las situaciones más difíciles, complicadas y críticas que realiza o tiene que realizar el docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) es la medición de los aprendizajes y las competencias adquiridas por sus alumnos como resultado de los procesos de enseñanza que aplica en un salón de clases, en el entendido holístico de que esta actividad deberá de tener como propósito generar un aprendizaje activo y crítico. Esta situación a medida que pasa el tiempo se enreda como un problema cada vez más complejo debido a que cada día es más y más alterado y permeado por un sinfín de factores y/o variables educativas, sociales, económicas, políticas y administrativas.

Proceso y complicación que está lejos de ser resuelto muy a pesar de que cada día más docentes cursan o han cursado para incrementar su perfil académico algún posgrados (sobre todo en el campo de las Ciencias de la Educación); esta situación plantea en lo particular y en lo general una serie de retos a los colectivos de docentes y a las instituciones educativas que preocupadas y ocupadas en buscar soluciones a niveles muy diversos, han trabajado propuestas que van desde la creación y aplicación de políticas de promoción laboral tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de la profesionalización docente hasta formular programas específicos de formación, habilitación y actualización docente concebidos para atender esta complicación.

La inquietud y a la vez preocupación por satisfacer las necesidades de una educación de calidad que atienda los niveles de excelencia exigidos por el mercado laboral sin descuidar ni sobrevalorar los aspectos cualitativos y cuantitativos demandados por los empleadores, está obligando o debería obligar en algún momento de la vida y trayectoria laboral y académica de cada docente a hacer un alto en el camino, voltear la mirada y reflexionar sobre los procesos que realiza respecto a la forma de como realiza la evaluación del aprendizaje de sus alumnos para valorarlo y/o medirlo.

Las nuevas medidas de exigencia y supervisión administrativas emanadas de las nuevas política educativas federales aplicadas por la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), respecto a la medición de los logros de los propósitos determinados por las Misiones y Visiones de cada IES deberían de generar un estado de conciencia en los docentes de estas instituciones respecto a la indolencia, inercia y apatía que existe en la gran mayoría de los casos respecto a los métodos de evaluación aplicados para valorar la cantidad y calidad del aprendizaje generado, así como también a través de esa apreciación lograr identificar los altibajos que se suscitan en cada alumno y en la medida de las posibilidades de cada uno intervenir para coadyuvar en la mejora de su aprendizaje (Cáceres Mesa, M.L., Gómez Meléndez, L.E., Zúñiga Rodríguez, M., 2018).

Reconocemos que en casi todas las IES existen docentes capacitados y a la vez preocupados por esta situación problemática referente a lo común que es la realización de evaluaciones ligeras, superficiales y totalmente cuantitativas, que lo único que buscan es tener un elemento, argumento o justificación simple, objetiva y limitada para determinar la acreditación o no acreditación de un alumno, docentes que día a día planean y se preparan para realizar evaluaciones holísticas y completas que realmente den a conocer el grado de avance, estancamiento o retroceso del alumno respecto a los aprendizajes y competencias que deben tener en base al grado o semestre que cursan. Esta preocupación de la SEP y por algunas autoridades administrativas de la educación, en parte se debe a que cada día que pasa financiar la educación superior es más costosa para la federación y para el alumno mismo, sin embargo, el rendimiento logrado reflejado en los aprendizajes obtenidos no siempre corresponde a las inversiones realizadas para ofrecer una educación de calidad o por lo menos lo más cercano posible a ello.

La supervivencia y el futuro de las IES depende cada vez más de las medidas y acciones que se adopten y apliquen para logra una mejor educación y bajo este paradigma la sociedad y en particular los empleadores se están convirtiendo en los verdaderos jueces que determinan el nivel de competitividad del profesionista que da el servicio. Aspectos que determina el prestigio y beneficio de muchas instituciones educativas al

ser juzgadas en razón de la educación que imparten en cantidad y calidad, esto se podría controlar y elevar con la aplicación más generalizada de formas de evaluación más completas, cualitativas y capaces de poder determinar comparativamente el “*deber ser*” contra el “*ser*” a nivel del aprendizaje y de las competencias obtenidas como resultado de la relación e interacción entre los actores principales, el docente y el alumno.

Por ello, el propósito general del presente trabajo es dejar en el colectivo docente una reflexión propia y al mismo tiempo compartida respecto a la forma como basados en usos y costumbres el gran grueso de los docentes aprehendieron como realizar y aplican en sus alumnos una evaluación objetiva, simple, sencilla, sin complicaciones ni cuestionamientos respecto al aprendizaje de sus alumnos, con la única finalidad de signar una calificación aprobatoria o reprobatoria del semestre; en ese sentido y para la finalidad del trabajo denominaremos a ese proceso simple e irreflexivo como como “*evaluación con referencia a la norma*”.

## 2 CALIFICACIÓN O EVALUACIÓN “*SUI GENERIS*”

Tradicional y comúnmente en las IES se ha concebido y practicado la evaluación únicamente como una actividad de calificación terminal del proceso de enseñanza aprendizaje, se le ha adjudicado una posición estática, pasiva e intrascendente para el proceso pedagógico y didáctico que se realiza dentro de salones, laboratorios y clínicas escolares, se le ha conferido una función meramente mecánica que consistente en aplicar solamente exámenes y asignar a partir de ello una calificaciones aprobatoria o reprobatoria al final del curso o semestre, también y en muchos casos se le ha utilizado además como un medio o instrumento de violencia simbólica (intimidación), represión y hasta de control que algunos docentes suelen utilizar en contra de los alumnos. En otras palabras, la evaluación, no obstante, su trascendencia en la comprensión y explicación del proceso educativo en general y en la toma de decisiones para el trabajo pedagógico que realiza el docente, se ha tergiversado pues actualmente se entiende como un mero trámite estadístico el cual y gracias a la ayuda directa o indirecta de los docentes, consciente o inconscientemente, cumple preponderantemente un papel de auxiliar en la tarea de control administrativo más que educativo o académicas dentro de las instituciones de educación (González Pérez, M., 2001).

Bajo esta premisa se mencionaran algunos aspectos negativos que permean la lógica y la razón de ser de las evaluaciones aplicadas a los alumnos por sus docentes que contaminan y reducen la tarea educativa a una mera reproducción, asimilación y aprehensión del conocimiento y saberes que se les imparten y que al mismo tiempo

señalan la ausencia de una verdadera evaluación formativa parcial o integral y de cómo inercialmente este proceso es sustituido erróneamente por el concepto simple de calificación numérica que determina la acreditación o no acreditación de un alumno. Si se toma en cuenta la complejidad que encierra el tema de la evaluación y su jerarquía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se entenderá entonces la pretensión de continuamente subrayar en este trabajo la importancia y las implicaciones que la verdadera evaluación tienen en el proceso educativo-formativo del alumno, concibiendo a dicho proceso como un todo organizado, donde los elementos que la integran mantienen una interacción potencial y que cuanto esta potencialidad se convierte en un hecho, el proceso pedagógico y didáctico (educativo) se consolida y cumple cabalmente con su cometido.

El trabajo pedagógico formativo y holístico que es realizado por el docente debería de ser entendido y realizado como una acción pedagógica que se opone a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, informativo, pasivo, acrítico y convencional, trabajo que tiene la finalidad y propósito de ser una respuesta alternativa educacional crítica, activa, formadora, interdisciplinaria, bajo la cual y por la cual el alumno aprende a aprender y adquiere conocimientos, saberes y habilidades para informarse e interpretar la realidad, sistematizar y aplicar esa información; proceso que reconoce y requiere de la evaluación en un sentido amplio como coadyuvante en el complejo proceso administrativo educativo de forma eficiente, efectiva y económica para al final de él también evaluar y administrar el quehacer docente que se realiza al interior de la IES.

Sin embargo, debido a que creemos que existe en general entre docentes y administradores de la educación un error de conceptualización, entendimiento y beneficio referente a la evaluación del aprendizaje, convirtiéndose esta debilidad en uno de los principales problemas y obstáculos para poder realizar evaluaciones adecuadamente y con propiedad, plantharemos a continuación algunos conceptos referentes a la evaluación. Por ejemplo, Hilda Taba señala que cuando nos referimos al currículum o plan de estudios todo puede ser evaluado, sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza, etc., aunque en este trabajo lo que está en el eje central solamente es la evaluación del aprendizaje generado en los alumnos (Esparza Urzúa, G. A., Zavala Taylor, G. M., 2015).

Por otra parte, Sonsoles Fernández (2017), concibe a la evaluación como una tarea más amplia y compleja que la de solamente someter a los alumnos a exámenes;

la evaluación comprende la clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo profesional particular, debe contar y desarrollar procedimientos para emplear de diversas maneras las evidencias obtenidas acerca de los cambios conductuales y de actitud que se producen en los alumnos para mejorar en si la propia enseñanza, proceso que debe de tener previamente medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias y plantear como y para que emplear la información obtenida con el objeto de mejorar el trabajo pedagógico-educativo.

La evaluación es un proceso que permite conocer el progreso académico del alumno, informa sobre sus conocimientos, saberes, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc., este proceso comprende además de los diversos tipos de exámenes que se pueden aplicar otras evidencias de aprendizaje como son trabajos, ensayos, exposiciones, reportes, discusiones, etc. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza; así mismo la evaluación es también una actividad que ayuda a la revisión del proceso y avance grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron el logro de las metas propuestas.

Una vez establecido el panorama conceptual de la evaluación a manera de punto de referencia, contrariamente a lo que se cree y se practica, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje no se inicia cuando termina el curso o cuando se comienzan a realizarse los exámenes. Antes de comenzar el curso, cuando se especifican los objetivos o propósitos a lograr en términos de aprendizaje, es cuando en realidad comienza el proceso de evaluación, lo cual implica que la evaluación no es una etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación inicia desde la planeación de un curso, desde la determinación de los objetivos o propósitos de aprendizaje, los cuales son y serán siempre la meta a lograr y sobre lo cual debe de girar la planeación de principio a fin.

Congruente con este orden de ideas, pensamos que toda situación de docencia mantiene el propósito de evaluar lo que los alumnos hayan realizado y logrado como experiencias de aprendizaje en concordancia y comparativamente a los objetivos o propósitos planteados en el curriculum general y en la planeación docente. Esto supone una relación entre la organización y las características de la enseñanza que se imparte o impartirá así como del tipo de evaluación que se practique; es decir que el tipo de evaluaciones no es independiente, sino que está sujeta a la estructura del proceso de enseñanza que se maneje; de ahí que una modificación del concepto de evaluación debe partir necesariamente de una modificación en la naturaleza de la enseñanza; en ese

sentido, las experiencias docentes adquieren relevancia en la medida que se pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Bajo esta situación, es claro y entendible que los docentes que se salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las políticas educativas y las nuevas formas de enseñanza. Esta postura pone de relieve que la evaluación no es un acto mediante el cual un profesor juzga y/o emite un juicio de opinión respecto a un alumno, sino que es un proceso a través del cual el docente aprecia en que grado logro este los aprendizajes que ambos persiguen.

Por ello y más la evaluación juega un papel trascendente en la determinación, implementación y consecución de los aprendizajes, sin una cabal conciencia docente de esta realidad no se podrá enseñar adecuadamente y comprobar resultados acordes a lo que se pretendió, bajo esta situación, el quehacer docente y el aprendizaje generado tendrán un carácter azaroso, irrelevante y que no corresponde a las necesidades e intereses de los individuos en particular y a las demandas actuales de la sociedad en general. La aceptación cabal del paradigma de la tecnificación de la evaluación ha suscitado que se acepte esta función solamente como un mero paso psicométrica divorciado casi totalmente de la finalidad perseguida (González Pérez, M., 2000).

La evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva, pues esta situación por sí misma no le confiere al aprendizaje justicia y exactitud, porque aun aceptando que la objetividad es una propiedad importante de los instrumentos de evaluación, habría que considerar otras como la validez, la confiabilidad, la integralidad y la particularidad, que también influyen para conferir objetividad técnica a los mencionados instrumentos, más no al proceso de aprendizaje; en otras palabras, esta objetividad solo permite aceptar la norma del proceso estandarizado, homogéneo y reproducido de solo buscar una calificación numérica para acreditar o no acreditar al alumno.

Otro de los aspectos finales a los que conlleva la evaluación del aprendizaje, es la importante y gran influencia que tiene en las decisiones que se toman a partir de ella, las cuales casi siempre rebasan con mucho los límites de la escuela y su impacto afecta, individual, social y familiarmente a los alumnos, perdiendo con ello su aparente neutralidad, pues sus resultados generan aspectos ideológicos que alienan y perturban a los alumnos, entre cosas piensan o se les hace pensar que ellos son los únicos responsables de su situación escolar y social. Ideológicamente la escuela al conferirle autoridad al docente avala y legitima su papel de juez y dictaminador del desempeño de los alumnos, bajo esta

inofensiva y delicada función, la escuela se convierte así en un órgano efectivo de control social a través de sus docentes en perjuicio de grandes sectores de la población que presentan marcadas desigualdades socio-económicas.

### 3 EVALUACIÓN CON REFERENCIA A LA NORMA

Si se le pidiera a cada alumno inscrito en una IES que pensara un poco en los 16 años que en promedio han tenido detrás de ellos dentro de las diferentes escuelas donde han estado inscritos, posiblemente muchos recordarían momentos y situaciones en los que se les premio por conseguir primeros lugares en aprovechamiento, ya fuera por formar parte de la escolta escolar, por destacar en los deportes o por buena conducta, entre otras muchas actividades y como resultado de ello se les reconoció con un diploma, medalla o con el solo reconocimiento verbal ante un público propio o ajeno a la escuela. Estas situaciones y acciones no se pueden considerar fortuitas, más bien son el principio de un largo proceso de acondicionamiento en el alumno (y con él paso del tiempo de los futuros docentes), estos casos no son circunstanciales, sino que se ajustan y trabajan bajo la lógica de una concepción de la evaluación educativa ya implantada que llamaremos *“evaluación con referencia a la norma”* (Díaz Barriga, F., 2005).

Explicando esta conceptualización diremos que esto debe de ser entendido llanamente como la comparación y determinación del desempeño y de las acciones de cada alumno con respecto al grupo que pertenecen, en esta comparación participan todos los alumnos contrastados con características semejantes o iguales; bajo esta norma, se contrasta el aprendizaje particular logrado por cada uno de ellos aplicando la escala maestra predeterminada para el aprendizaje en este grupo. Un ejemplo más concreto de este tipo de evaluación con referencia a la norma, la cual es la más común en las IES sería, si se aplica al final del curso o del semestre una evaluación a un grupo de alumnos solamente con un examen con 10 reactivos previamente codificadas por el docente como instrumento para determinar la cantidad y calidad de lo aprendido o aprehendido, en donde la calificación máxima será 10 como resultado de 10 respuestas correctas y dónde 6 aciertos o más dotaría al alumno de un numero o calificación aprobatoria y en caso de 5 o menos respuesta correctas le generaría una calificación reprobatoria y al final y estadísticamente y de forma lo más sencilla posible tener el porcentaje de alumnos aprobado y/o reprobados, complementada con un análisis numérico superficial señalando que el 60% de los alumnos habían aprobados y un 40% reprobados.

En este ejemplo, la norma determina que el docente debe aspirar o esperar a que cada alumno obtenga un total de 10 aciertos para otorgarle una calificación numérica



de 10.0 y así en forma decreciente, 9 acierto calificación numérica de 9.0. Si un alumno obtiene menos de 6 acierto su calificación numérica será equiparable al número de cierto obtenidos, bajo esta razón el docente piensa e informa a partir de la norma preestablecida (10 preguntas, 10 acierto, calificación de 10.0, aprobada), la referencia o norma para este caso será el examen con 10 aciertos y a partir de ello los alumnos que sacaran el mayor número de aciertos son los que saben más y los alumnos que obtuvieron menos de 6 aciertos son los que saben menos.

Bajo esta situación, el docente lo único que hace es determinar que el alumno “X” que obtuvo 9 aciertos sabe más que el alumno “Y” que obtuvo 8 aciertos y sabe menos que el alumno “A” que obtuvo 10 aciertos. Bajo este razonamiento preguntaríamos ¿Qué significa cuantitativa y cualitativamente “*sabe más o sabe menos*”? ¿qué tanto se logró del objetivo o propósito planteado en el curriculum o en la planeación realizada? (si es que se hizo una planeación docente), difícil responder estas dos preguntas.

Con este tipo de evaluación simplista, objetiva, acrítica y hasta cierto grado irresponsable lo que se hace es clasificar el desempeño y aprovechamiento de los alumnos comparando el desempeño de cada uno de los miembros del grupo, tomando como norma al alumno que obtuvo mayor número de aciertos olvidándose de su aprendizaje personal, de sus logros, sus carencias, sin pensar en la diferencia que hay entre lo que saben y deberían saber. A falta de otro principio lo anterior opera en las IES en donde muchos de los docentes la utilizan durante tanto tiempo para calificar a sus alumnos, personal que llega a creer dogmáticamente en ella y se aferran a sus resultados debido a la fuerza de la costumbre.

#### **4 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CON REFERENCIA A LA NORMA (LO NORMAL)**

Bajo un análisis y reflexión final, esta evaluación solo sirve para proporcionar información comparativa respecto a la capacidad de un alumno con relación a otro u otros, de ahí que sea útil solamente para ordenar y ubicar alumnos dentro del grupo al cual pertenecen en lugar de valorar individualmente el nivel en cantidad y calidad de su aprendizaje específico respecto al curso impartido. Ejemplo de lo anterior sería señalar ficticiamente que en la Licenciatura de Médico Cirujano Dentista de la Universidad Autónoma de Zacatecas en el año 2021 ingresaron 250 alumnos y 4 años después, de esa generación terminaron la carrera universitaria solo 120, es decir, sólo el 48% concluyo la enseñanza superior; pensando en este ejemplo e información no se podría saber ni decir con que tipo, nivel, cantidad y calidad de los conocimientos, saberes y competencias

egresaron. Como podemos ver la evaluación con referencia a la norma generalmente solo permite medir numéricamente aspectos limitados que por lo general nada tienen que ver con los aprendizajes.

## 5 CONCLUSIONES

Como parte final de este trabajo, podemos ver que todas estas situaciones señaladas permiten concluir lo siguiente: la “*evaluación con referencia a la norma*” consiste fundamentalmente en clasificar y etiquetar a los alumnos como *los que tienen éxito, los que solamente salen del paso y los que han fracasado*; estas evaluaciones basadas en la norma solo detectan diferencias entre los alumnos en referencia a asignaturas, materias udi´s, módulos, áreas, etc.; al arrojar calificaciones categorizadas como buena, regular o mala; cuando hay variaciones en ellas provoca extrañeza en el docente y no las puede explicar o aceptar generándole una situación de crisis y conflicto. Este tipo de evaluación cumple entre otras meta-funciones la legitimización de las desigualdades sociales al realizar comparaciones entre alumnos sin considerar sus posibles diferencias sociales, económicas y culturales, ocasionando situaciones traumáticas y condicionadoras al propio alumno hasta que termina él mismo por convencerse de que el único culpable de su bajo rendimiento es él mismo.

Por otro lado, desarrolla entre los alumnos un espíritu de competencia que la mayoría de las veces, lejos de promover la solidaridad y el compañerismo crea rivalidades, fraudes y deshonestidad que en lugar de contribuir en su formación la complica; por todo ello y más, este tipo de evaluaciones que son muy comunes en las IES pareciera que solo persiguen seleccionar y aplaudir al grupo de alumnos que sobresalen y señalarle a otro menos afortunados que son incapaces y que por esta razón fracasan.

Reconocemos que esta situación de la aplicación de este tipo de evaluaciones requiere de tres momentos o etapas para que aparezca; la primera de ellas es el bagaje de experiencias que el docente viene acumulando desde los tiempos en que él tránsito por las diferentes escuelas y también fue sometido a este tipo de evaluaciones asumiendo que esa es la forma y el método normal, oficial y esperado para medir el aprendizaje y a partir de ello otorgar una calificación (desde ese momento, el alumno empieza a entender, a construir, deconstruir y volver a construir la figura y el quehacer docente). El segundo momento es cuando ese alumno tiene la posibilidad laboral de ser docente en una IES y sin contar con una formación, capacitación y habilitación para realizar esa función (en ocasiones aun y a pesar de contar con formación pedagógica-didáctica) se enfrenta a la complicada situación de evaluar aun grupo numeroso de alumnos y grupos y no cuenta

con las condiciones laborales (tiempo, espacio y recursos). Tercer momento, cuando el mismo docente reconoce y acepta que a pesar de tener la intención para realizar evaluaciones holísticas no hay condiciones para ello y al verse en la situación de cumplir con las indicaciones administrativas asume que la única opción que tiene para cumplir, es realizar evaluaciones con referencia a la norma, todo esto sin que se tome conciencia de toda la génesis de esta evaluación.

## BIBLIOGRAFÍA

Cáceres Mesa, M.L., Gómez Meléndez, L.E., Zúñiga Rodríguez, M., (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. UAEH, Conrado. Consultado en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000300196&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196&lng=es&tlng=es).

González Pérez, M., (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. Educación Médica Superior, 15(1). Consultado en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412001000100010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010&lng=es&tlng=es).

Esparza Urzúa, G.A., Zavala Taylor, G.M., (2015). ¿Marco curricular de enseñanza o aprendizaje significativo? Una visión conciliadora dentro del aula. DOCERE, (13). Consultado en: <https://doi.org/10.33064/2015docere131749>.

Fernández, S., 2017. Evaluación y aprendizaje. marcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 24, España. Consultada en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/921/92153187003/92153187003>.

González Pérez, M., (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Revista Pedagogía Universitaria, Universidad de la Habana, Cuba. Vol. 5, núm. 2. Consultado en: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30175896/finde\\_la\\_evaluacion-libre.pdf?1390879451=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEvaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_en\\_la\\_ensenan.pdf&Expires=1739499490&Signature=XNR-JZVNhnni8yPsi39IF1qJ7vTeA39oQPdFu5DxN7RYZHJZhmFLfvBJwB3HqHRT08TLX6WO-jWKO-Dp-dpqfGj7AjRfQdcNmTQtjA86dF4FgYsEF7dlhLzPzK5ETjSRyfeiBuF35KqTMTwwU0kWIHQFvy-V1bcfNtOkt5bo02Mp8XATiWrJS6MtVJl-d-0d9DCAd7SjJfSSMJ76VRR3JtbR7WPDxJfW4MEpE-zZUe7Kxtdq-QGOo1mQpC73K4TvR9sciLstDpAZIFEfj3TQiaxf17JKKkaTuOoLEK433atkSx6Suta-1FMkPUH34qdalubwTOshcD2OAmStt0wGFX-vw\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30175896/finde_la_evaluacion-libre.pdf?1390879451=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEvaluacion_del_aprendizaje_en_la_ensenan.pdf&Expires=1739499490&Signature=XNR-JZVNhnni8yPsi39IF1qJ7vTeA39oQPdFu5DxN7RYZHJZhmFLfvBJwB3HqHRT08TLX6WO-jWKO-Dp-dpqfGj7AjRfQdcNmTQtjA86dF4FgYsEF7dlhLzPzK5ETjSRyfeiBuF35KqTMTwwU0kWIHQFvy-V1bcfNtOkt5bo02Mp8XATiWrJS6MtVJl-d-0d9DCAd7SjJfSSMJ76VRR3JtbR7WPDxJfW4MEpE-zZUe7Kxtdq-QGOo1mQpC73K4TvR9sciLstDpAZIFEfj3TQiaxf17JKKkaTuOoLEK433atkSx6Suta-1FMkPUH34qdalubwTOshcD2OAmStt0wGFX-vw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA).

Díaz Barriga, F., (2005). Principios de diseño instruccional de entorno de aprendizaje, un marco de referencia socio cultural y situado. Revista Tecnología y Comunicación Educativas núm. 41. Consultado en: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cursa.ihmc.us/rid=1197697109500\\_1928608710\\_8051/c56art1](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cursa.ihmc.us/rid=1197697109500_1928608710_8051/c56art1).

# CAPÍTULO 4

## REVISANDO CONCEPTOS PARA ACTUALIZAR CRITERIOS AL MOMENTO DE ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN UN MUNDO DE SIGNIFICADOS ESTALLADOS<sup>1</sup>

Data de submissão: 26/02/2025

Data de aceite: 12/03/2025

**Prof. Vanessa Mazú**

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Unidad Académica Río Turbio  
Escuela de Educación

Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia

Santa Cruz, Argentina  
CV

**RESUMEN:** El siguiente artículo fue inicialmente titulado “*Los contenidos de las Ciencias Sociales en la escuela primaria: obstáculos o herramientas de transformación social?*”<sup>1</sup> y recuperaba una lectura crítica de las Reformas Educativas de los años 90 en América Latina, en términos de constructoras de sentidos simbólicos de alta implicancia social. Vincula esa lectura con investigaciones centradas en la subjetividad docente al momento de enseñar el área y con el análisis de manuales escolares en tanto traductores del currículum. Compartirlo ahora es sostener la necesidad de reflexión sobre los factores que configuran las representaciones sociales a partir del acto de “enseñar”.

<sup>1</sup> En I Congreso Paraguayo de Ciencias Sociales “*Las Ciencias Sociales ante los retos de la Justicia Social*” – CLACSO – Asunción del Paraguay, Julio de 2017.

**PALABRAS CLAVE:** Reformas educativas. Contenidos escolares. Ciencias Sociales. Subjetividad. Representaciones sociales.

REVENDO CONCEITOS PARA ATUALIZAR CRITÉRIOS AO ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS EM UM MUNDO DE SIGNIFICADOS EXPLODIDOS

**RESUMO:** O seguinte artigo foi inicialmente intitulado “*Os conteúdos das Ciências Sociais no Ensino Fundamental: obstáculos ou ferramentas para a transformação social?*”, Símbolo de alta implicação social. Ele relaciona essa leitura com pesquisas voltadas ao ensino da subjetividade no momento do ensino da área e com a análise de manuais escolares como tradutores do currículo. Compartilhá-lo agora é sustentar a necessidade de reflexão sobre os fatores que configuram as representações sociais a partir do ato de “ensinar”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reformas educacionais. Conteúdos escolares. Ciências sociais. Subjetividade. Representações sociais.

REVIEWING CONCEPTS TO UPDATE CRITERIA WHEN TEACHING SOCIAL SCIENCES IN A WORLD OF EXPLODED MEANINGS

**ABSTRACT:** The following article was initially titled “*The contents of Social Sciences in primary school: obstacles or tools for social transformation?*” symbolic of high social

implication. He links this reading with research focused on teaching subjectivity at the time of teaching the area and with the analysis of school manuals as translators of the curriculum. To share it now is to support the need for reflection on the factors that configure social representations from the act of “teaching”.

**KEYWORDS:** Educational reforms. School contents. Social Sciences. Subjectivity. Social representations.

## 1 LATINOAMÉRICA COMO TELÓN DE FONDO PARA LA DESIGUALDAD ENSAYADA

En el marco de contextos de profunda discusión de modelos políticos, económicos y socioculturales, agudizados por la Pandemia de COVID -19, la Educación (con mayúsculas) pasó a ser foco de la agenda internacional: brecha tecnológica, espacios y tiempos, condiciones materiales de la docencia, nuevas alfabetizaciones, recursos y medios, las experiencias traumáticas de familias, estudiantes y docentes, las exigencias de los sistemas burocráticos... todxs estamos habilitados a juzgar la calidad educativa. Cuestión ésta sobre la que se percibe un estado general y absoluto de crisis que se refleja en dos temas puntuales: financiamiento y resultados.

Respecto de estos últimos, los indicadores considerados en distintos países, remiten a saberes socialmente tomados como básicos, que suponen o implican una formación general centrada en aspectos informativos y, en menor grado, la posibilidad de aplicación de capacidades prácticas e intelectuales. Es una idea extendida la de que “*cada vez saben menos*”, y ese *saben* contiene esencialmente a lxs jóvenes y/ o niñxs, estudiantes de cualquier nivel, a través de quienes se mide y evalúa la eficiencia de los sistemas educativos.

Pero mirar este presente sin tomar como referencia el pasado próximo, tal vez no sería un camino óptimo para avanzar en la búsqueda de opciones superadoras. Ya en la década del ´90, en nuestra región se puso en discusión la necesidad de reformar los Sistemas Educativos Nacionales en sus distintos niveles; estas reformas implicaron no sólo cambios de estructura sino también una redefinición de la política educativa en general, a fin de adecuarse a las grandes transformaciones socioeconómicas por las que atravesaba cada país, en tanto parte de un mundo globalizado y globalizante. En particular, en América Latina, las mencionadas reformas acompañaron reformas estructurales de los Estados, buscando naturalizar el impacto social de las mismas. En Argentina, esto se materializó entre los años 1993 y 1995 con la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. En Brasil fue la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) No.9394/96 y en el caso del Paraguay, se vio reflejado con la Ley General de Educación n° 1264 sancionada en 1998, por poner algunos ejemplos.

Entre las características comunes destaca un alto acatamiento a las recomendaciones de las agencias internacionales que “...*priorizaban la eficiencia y la calidad, la evaluación entendida como estándares o indicadores, la descentralización y la autonomía, la privatización y la orientación a la formación de recursos humanos, a fin de aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales*”, (Pini – Gómez de Melo: 2011) lo que cristalizó en una extrema profundización de la segmentación social.

El efecto de dichas reformas ha sido ampliamente discutido en el caso de Argentina, no obstante hay aspectos que aún cuando una nueva transformación educativa (Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en 2006) ha supuesto la revisión de Ley de los 90, las dificultades para que la Escuela acompañe procesos sociales y políticos de mayor inclusión sigue siendo materia pendiente.

El campo académico no es ajeno a estas discusiones; por el contrario, a tres décadas de iniciado un complejo proceso de transformación multidimensional en la Región, nos permitimos seguir mirando lo que en los macro discursos puede verse como líneas de acción conducentes a cambios integrales, pero que en aspectos de alcance más preciso expresa tendencias y políticas que acentúan desigualdades de raíz y que han adquirido dimensiones impensadas en los últimos tiempos. Por caso, la función de las Ciencias Sociales como herramienta de análisis encuentra en el campo de la enseñanza un escenario de conflictos no siempre evidentes, cuyos efectos no se observan y que, ante la posibilidad de “mirarnos”, dejan al descubierto aristas que se ofrecen como nuevas puertas para la comprensión de fenómenos especialmente vinculados a la construcción de “subjetividades colectivas”, que en medianos plazos operan como obstáculos para la transformación social.

Podríamos preguntarnos si acaso la identidad, como un todo dinámico que nos permite “ser con otros”, no está acaso siendo discutida por los mismos escenarios que la instituyen. Y así, enmarcar en ese interrogante, nuestras prácticas de enseñar.

## **2 ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES HOY: EL DESAFÍO DE VERNOS?**

Este relato da cuenta de una experiencia de investigación centrada en la formación docente para el nivel primario, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral; una carrera con más de 30 años de trayectoria, y que por su propia dinámica, a partir de la inserción institucional progresiva de los estudiantes en el sistema escolar para el que se forman, nos permite observar el proceso de *negociación*, entre la formación inicial y el campo de ejercicio profesional que protagonizan los docentes noveles. Esto ha orientado líneas de investigación enfocadas en el análisis institucional, las prácticas

de formación y el desarrollo de perspectivas didácticas generales y específicas, tanto sobre estudiantes como docentes en ejercicio en el ámbito de escuelas primarias públicas de la Cuenca Carbonífera<sup>2</sup>, en la región Sur de la Provincia de Santa Cruz.

A lo largo de cuatro años<sup>3</sup>, se ha trabajado en una dinámica colaborativa entre varias instituciones sobre los aspectos que condicionan la renovación de las prácticas escolares. Especialmente, el rol de los contenidos de Ciencias Sociales en la escuela, en tanto escenario de tensiones entre los distintos discursos acerca de “lo social” y como herramienta de análisis y transformación de realidades complejas.

Del trabajo en cuestión, ha resultado como hipótesis que las subjetividades de los docentes son un elemento que condiciona de forma implícita aunque absolutamente directa, la reflexión crítica y la transmisión fundada sobre algunos temas escolares que, aunque incorporados en Diseños Curriculares renovados, no se hacen presente en las aulas. Así, por caso, las cuestiones referidas a la denominada Historia Reciente o al fenómeno migratorio no pueden objetivarse como objeto de enseñanza escolar por el peso simbólico que poseen en la identidad del maestro, transformándose en un obstáculo antes que en un instrumento del cambio social, aun cuando esto es definido como uno de los principales propósitos de la educación en su desafío para superar las desigualdades estructurales del sistema socioeconómico y político – cultural.

Si bien la formación es amplia y los campos que la perfilan son variados, elegimos el área de Ciencias Sociales, por ser, de alguna manera, en la que se manifiestan particularmente los conflictos respecto de los saberes permeados socialmente. Es el área de mayor contraste, habitualmente tenso, entre las perspectivas epistemológicas de la escuela y de la Universidad, y sobre la que la demanda permanente de “ajuste” entre lo que “la formación” da y lo que “el sistema” pide es constante.

En todas las experiencias tomadas por caso se reafirmó el bajo impacto de la formación inicial, siendo altamente gravitante la incidencia de esto en relación a los saberes escolares, y a partir de allí, nos propusimos identificar las diversas concepciones sobre la construcción del conocimiento social y su incidencia en los procesos de enseñar y aprender, a partir de los siguientes interrogantes:

1. Por qué la escuela no avanza al ritmo y en el sentido que la sociedad espera y por qué, en particular, las Ciencias Sociales son el área de mayor resistencia a la actualización

<sup>2</sup> Se conoce como Cuenca Carbonífera a la región de la Pcia. de Santa Cruz conformada por las localidades de Río Turbio y 28 de Noviembre, situadas al SO de la misma, emplazadas sobre el mayor yacimiento de carbón de la Rca. Argentina.

<sup>3</sup> Bajo los Proyectos de investigación PI 029/C055 “UNPA – UART *“Tensiones en torno a las concepciones de los contenidos de Ciencias Sociales en la Escuela Primaria en la región sur de Santa Cruz”* 2013 – 2015 y PI 029/C065 *“Las subjetividades de los docentes y la enseñanza de lo social en la escuela primaria”*

2. Qué limita la posibilidad de transformación curricular a partir del lugar dado a los contenidos disciplinares y su abordaje en la institución escolar?, y
3. Cuáles son los puntos de inflexión que se observan entre las prescripciones curriculares, la formación docente y la práctica educativa en relación a los contenidos?

En términos muy generales, el trabajo inicial, nos llevó a unas primeras conclusiones, entre las que destaca la necesidad de valorar el aula como un espacio en el que se contrastan diferentes discursos, distintos relatos que circulan en la sociedad, la visión del docente, las mediaciones que operan en el ámbito familiar, social y cultural más amplio y que llegan a través de los niños. Esto debe permitirnos pensar que los contenidos de Ciencias Sociales en la escuela primaria son un medio privilegiado de reflexión colectiva, y canalizadores de proyectos sociales que convoquen y contengan a una nueva ciudadanía.

La construcción de significados de lo social es un proceso constante de conflicto y consenso; todo escenario en donde estos se ponen en juego, validando o desechándose, pero en definitiva, transformándose y definiendo nuevos sentidos, implica, necesariamente, ser reconocido como un ámbito dinámico y subjetivo. Y en ese marco, cabe pensar que la adhesión a formas tradicionales de la enseñanza de lo social en las escuelas primarias, funciona como una práctica que resguarda las subjetividades individuales del sujeto que enseña.

El contraste entre las perspectivas epistemológicas de la escuela y de la Universidad en relación a los contenidos escolares de las Ciencias Sociales, no debe definirse como una falta de actualización, si no, antes bien, como un eje de conflicto entre miradas diferentes sobre el objeto de enseñanza. Los distintos actores que intervienen en los procesos de enseñar y aprender ejercen modos particulares de apropiación del conocimiento y vinculan de forma constante, lo específico y lo general, la cientificidad con lo cotidiano, y un entramado de significados que no siempre están claros para los otros.

Desde una dimensión, más técnica (si se quiere), se ha corroborado la ausencia de un criterio de secuenciación que atienda una relación de continuidad temporal (en el sentido que fuera...) que permita afianzar elementos que dan significatividad a los contenidos escolares (progresión gradual, complejidad creciente, establecimiento de relaciones temporo - espaciales que propicien la comprensión de los temas que se trabajan, etc.). Si bien esto puede atribuirse a que el campo de las Ciencias Sociales experimenta la conjugación de diversos objetos disciplinares y cada uno de ellos admite una lógica diferente de producción del conocimiento, urge definir instancias de reflexión



y actualización constante que den cuenta que los saberes del área están esencialmente filtrados por sentidos atribuidos, valores y actitudes de todos los sujetos implicados en su difusión y transmisión como elementos del arbitrario cultural en que circulan.

Un aspecto llamativo en todo el análisis precedente fue que las tensiones que íbamos detectando, no son percibidas por los docentes. Antes bien, hay prácticas negadoras, en cierto punto, al intentar argumentar sobre las dificultades diarias al momento de “enseñar sociales”. El maestro aduce tres razones fundamentales que condicionan su práctica:

“Algunos de los factores que se reconocen como condicionantes de la actualización disciplinar en el ejercicio cotidiano, de acuerdo a cómo lo expresan los docentes del área, son falta de tiempo, temor al cuestionamiento sobre la validez de lo dado (*“sobre Matemáticas o Ciencia nadie te discute, pero de Sociales quién no habla...”*) recursos de distribución masiva que se limitan a presentar temas “entretenidos”, falta de propuestas didácticas precisas *que te indiquen cómo dar lo nuevo*, la presión de cumplir con los programas (extensos y eternos...), capacitaciones que nunca bajan al aula porque eso significa cambiar todo *“y, en qué momento lo hacés?”*. (Mazú – Muñoz. 2013)

Y si bien en estos planteos hay aspectos que son objetivos (los tiempos y las prescripciones técnico – curriculares no atienden necesariamente los tiempos de aprendizaje), en relación a producciones didácticas, recursos, capacitaciones desde enfoques no tradicionales es un tanto más discutible:

“... han sido abundantes en las últimas décadas, las producciones en Didáctica de las Ciencias Sociales para la enseñanza: se trata de propuestas de desarrollo curricular relativas a la innovación de contenidos y/o de actividades para el aula, elaboradas con el propósito de resolver diferentes problemas de la enseñanza usual de las ciencias sociales, y en este sentido, guardan una relación instrumental e inmediata con la enseñanza, (...)” (Aisemberg, 2007:107)

A partir de aquí, más preguntas. Y transformando estas ideas en nuevas hipótesis, iniciamos una pesquisa en torno a los Contenidos como escenario de Tensiones, lo que, apuntando ahora a la imagen que el docente tiene de su propia práctica, nos llevó a identificar como centrales las siguientes:

- a. Hay una tensión permanente entre las Ciencias Sociales como campo disciplinar y “lo social” como continente de la práctica educativa.
- b. La práctica docente en general y la didáctica en particular, compulsan de forma constante en los sentidos atribuidos a saberes que trascienden lo disciplinar.
- c. Los conceptos básicos del área exigen de forma permanente, una resemantización que el docente no siempre visualiza como necesaria.

- d. La relación entre contexto de formación y contexto de práctica, en el marco de una sociedad de alto dinamismo demográfico, signada por migraciones permanentes y estacionales, pone al docente ante el dilema de objetivar una realidad de la que es sujeto activo, muchas veces entrando en contradicción con el propio sistema de valores.
- e. El traslado de los problemas propios del campo científico al campo de la enseñanza. La amplitud de objetos, metodologías, instrumentos y recursos propios de cada ciencia social, dificulta la posibilidad de contar en el ámbito escolar con un cuerpo de saberes ordenados, accesible a la dinámica cotidiana del aula.
- f. La mayor dificultad que se observa en el aula al momento de enseñar Ciencias Sociales reside en la exigencia de buscar coherencia entre los componentes del hecho didáctico. Este aspecto supone un conocimiento cabal de la función atribuida a lo que se pretende enseñar que no puede prescindir del significado dado al contenido, a los recursos y a la perspectiva de abordaje.

### 3 EN EL AULA: LO SOCIAL, ENTRE EL OTRO Y YO

Al comienzo de este ensayo, hacía referencia al contexto de crisis educativa y como hecho regional, la Reforma Educativa de los 90, un escenario que parece prolongarse, o al menos reactivarse de manera cíclica. Para ponerlo en relación con los muchos temas que pueden desprenderse de este escrito, quisiera tomar especialmente el punto anterior - en tanto es el más tangible – a partir de un ejemplo desarrollado en otra oportunidad, un análisis de manuales escolares de aquel contexto.<sup>4</sup>

Una de las certezas heredadas del Neoliberalismo Local, es que la Reforma no resultó una herramienta que garantizó la integración social, sino que agudizó las diferencias estructurales, naturalizándolas.

Hubo tres conceptos que cruzaron todo el marco legal y referencial de la Transformación Educativa y que cristalizaron en la selección de los Contenidos Básicos Comunes: a) La significatividad social, que nos conduce al qué enseñar; b) El trabajo como contenido educativo, en tanto instancia de realización humana, lo que definiría el para qué del sistema y c) la equidad, en tanto concepto que determina las pautas de distribución de la enseñanza, y en consecuencia nos remite al quién de este proceso. Cómo llegó esto a las aulas?

---

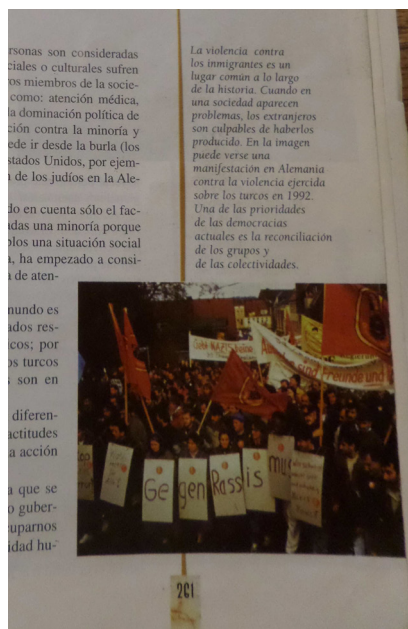
<sup>4</sup> Mazú, V. (2009), *Una reflexión sobre los principios subyacentes en la transformación educativa y su incidencia en los contenidos del área de ciencias sociales: los manuales de la reforma*

A partir de la Reforma, y esencialmente con su implementación, las Editoriales abocadas a la producción de Textos Escolares buscaron responder a la nueva estructura curricular. En el caso de Ciencias Sociales, se propusieron tres perspectivas de abordaje para el área en Tercer Ciclo de la EGB: la Mundial, la Latinoamericana y la Argentina. A diferencia de las propuestas anteriores, quedaba a criterio de cada institución acordar la secuencia de contenidos, por lo que no se impuso qué dar en Séptimo, en Octavo y en Noveno año. Así, las propuestas editoriales no establecieron qué manual correspondía a cada Año, al menos hasta el año 2000. En la práctica áulica se aplicaron criterios de secuenciación tradicionales y de esta forma, se mantuvo de hecho, una secuenciación cronológica y en términos espaciales, el enfoque que va desde "lo general a lo particular": para Séptimo año, geografía general e historia desde la Antigüedad a la Edad Media, para Octavo año, Geografía Americana e Historia Moderna y Colonial, para Noveno año, Historia Contemporánea y Argentina y Geografía Argentina.

El discurso neoliberal no recurrió siempre a la frontalidad; sutilezas discursivas, expresadas con naturalidad, hicieron su paso por las escuelas.

Globalización de la economía, resurgimiento de principios localistas/nacionalistas, desindustrialización/ desempleo, competencia por un mercado laboral en retroceso, son temas que se incorporaron a la curricula, pero el abordaje propuesto se expresó, en ocasiones, en términos falaces y peligrosos".

Van aquí dos imágenes de un manual de Ciencias Sociales para Tercer Ciclo de la EGB, de Editorial Kapelusz<sup>5</sup>, que hace alusión al mundo del trabajo, a la satisfacción de las necesidades, y a la situación de emergencia social que plantean algunos problemas, fundamentalmente, para las dimensiones socio-política y epistemológica de la enseñanza de lo social.



<sup>5</sup> De AMÉZOLA, Gonzalo, y Otros: "Sociedad Espacio Cultura, De la Antigüedad al Siglo XV – Geografía General / EGB Tercer Ciclo – Editorial Kapelusz – Capital Federal/ 1998.

**“ La violencia contra los inmigrantes es un lugar común a lo largo de la historia. Cuando en una sociedad aparecen problemas, los extranjeros son culpables de haberlos producido. En la imagen puede verse una manifestación en Alemania contra la violencia ejercida sobre los Turcos en 1992. Una de las prioridades de las democracias actuales es la reconciliación de los grupos y las colectividades.”**

El grado de afirmación de esta frase es tan preocupante como la naturalidad que subyace a la pregunta del título del capítulo: “¿Culturas superiores y culturas inferiores? que da, por sí misma, la posibilidad de responder afirmativamente a ella.

Y el broche de oro a esta justificación del modelo político económico y social Neoliberal no podía ser sutil. El Proyecto de Trabajo del capítulo, a páginas 266 y 267 propone una encuesta de opinión:

The image shows a survey form with the following questions and options:

- Ejige los tres países por los que sientes mayor antipatía.
  - Chile
  - Bolivia
  - Paraguay
  - Inglaterra
- ¿Tú crees que la raza blanca es la más desarrollada, culta y superior a otras razas?
  - Sí
  - No
- El país estaría mejor si no vivieran aquí...
  - coreanos
  - judíos
  - paraguayos
  - árabes
  - italianos
- ¿Te molestaría casarte con gente de estos grupos? Si tu respuesta es sí, indica con cuáles.
  - gitanos
  - negros
  - judíos
  - mulatos
  - árabes
  - estadounidenses
  - blancos
- No debe haber igualdad de derechos para los...
  - italianos
  - paraguayos
  - bolivianos
  - judíos
  - árabes
  - coreanos
- No debe haber libertad religiosa para...
  - judíos
  - protestantes
  - musulmanes
- evangelistas
  - budistas
  - testigos de Jehová
  - las nuevas sectas
- ¿Quiénes son los más trabajadores?
  - italianos
  - judíos
  - coreanos
  - paraguayos
  - bolivianos
  - chilenos
- Señala las tres cosas que menos te gustan de tu país
  - la pobreza
  - el problema del SIDA
  - la corrupción política
  - el racismo y la xenofobia
  - la destrucción de la naturaleza
  - la delincuencia
  - el terrorismo
  - la llegada de paraguayos y bolivianos a trabajar a nuestro país

267

La encuesta está formulada sin ningún tipo de criterio que acerque a lxs alumnx a la rigurosidad metodológica que esta herramienta de recolección de datos debe tener. Qué elementos debe considerar un niño para asignar una posición social a un encuestadx?, cómo se interpretan las respuestas que puedan brindar niñxs menores de once años, en paralelo a las opiniones vertidas por adultxs de más de 25?, cómo incide el tipo de colegio? Las preguntas son tendenciosas, dan por sentado que deben tener una respuesta de las contempladas como opciones, utilizan categorías de forma errónea, por ejemplo, un grupo religioso o confesional no es igual a grupo étnico, y no se respetan los mismos para todas las consignas, lo que señala aún más la existencia de estereotipos que se reafirman de forma indirecta. No hay interrogantes sobre la temática en el desarrollo del capítulo (a excepción de aportes como el del epígrafe antes transcrito) y la encuesta expone prejuicios que se refuerzan en un sector totalmente vulnerable de la población. Es preocupante que no haya una propuesta de cierre que suponga analizar críticamente los resultados.

Cabe aclarar que el ejemplar citado tiene en su portada y en sellos internos el siguiente texto: LIBRO DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. /Plan Social Educativo. Personalmente, encontré este manual di con él dictando clases en una escuela de Adultos, al requerir de la biblioteca de la institución material para el trabajo áulico.

El abordaje conceptual del libro admite un análisis exhaustivo, imposible de desbrozar aquí pero referenciarlo tiene por objetivo poner en evidencia cómo, el enfoque dado a un tema específico, la conceptualización o los ejemplos que se proponen, retóricamente planteados con un rango de verdad”, con un valor de certeza muy alto, buscan reafirmar elementos del discurso político de la época y justificar acciones políticas concretas.

#### 4 SOBRE LA VIGENCIA DE LA NECESIDAD DE DISCUTIR SOBRE LOS RECURSOS DE CIRCULACIÓN MASIVA AL MOMENTO DE ENSEÑAR

El margen de debate que este libro puede permitirnos, es inagotable. La posibilidad de compartirlo para pensarnos juntos, realmente fundamental. Y podemos agregar la proyección que habilita sobre la diversidad de recursos y discursos que circulan actualmente a través de los medios de comunicación y redes sociales.

Unos años después, en Junio de 2021- se dio en Argentina una particular situación. En una intervención pública, el presidente Alberto Fernández, en diálogo con su par español hizo referencia al origen de la población argentina, citando una canción de Litto Nebia que alude a una pretendida única raíz europea, resaltando un vínculo de afinidad que explicaría el buen acercamiento diplomático. Las reacciones fueron múltiples y pusieron en evidencia la latencia del debate acerca de temas de alta sensibilidad como la xenofobia y la identidad. El tema activó manifestaciones de diversa índole. Referentes sociales, políticxs, artísticxs, comunidades organizadas, representantes diplomáticos de países de la región y el infaltable humor popular, se hicieron eco de una discusión que interpeló de manera directa nuestras formas de percibirnos<sup>6</sup>.

Y cuando creemos que hay discusiones saldadas con la Historia, de pronto aparecen en la agenda pública, expresiones que desbaratan el esquema de certezas que implicó, incluso el andamiaje jurídico internacional.

<sup>6</sup> Se comparten aquí los enlaces a las dos posturas oficializadas que refieren al mismo: **Respuesta de las Naciones y Pueblos Originarios ante los dichos del Presidente Alberto Fernández:** <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2021/06/11/Descargo-p%C3%BAblico-del-Presidente-Argentino-ante-el-INADI>: <https://drive.google.com/file/d/1YI67AKphtxXhEJDP6IFQyfZrSxKbtCAE/view>

Por caso, en el último semestre, el gobierno nacional de Argentina, en la persona del Presidente Javier Milei, definió discursos y políticas regresivas en relación a los Pueblos Originarios y a los pueblos migrantes tomando como fundamento la concepción de superioridad étnica y los derechos selectivos de grupos “nacionales”.<sup>7</sup>

¿Cuánto tenemos aún por revisar en el camino de construir una didáctica de lo social verdaderamente justa?

Si las prácticas de enseñar son políticas por definición, permitirnos la visibilización de las contradicciones señaladas se presenta como un camino para dotar de nuevos sentidos a los saberes que ofician de puente entre el mundo académico y una sociedad que nos exige dar elementos que avancen sobre la exclusión.

## REFERENCIAS

AISEMBERG, Beatriz. (2007): **“Problemas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Su relación con los problemas de la enseñanza”**, en Fioritti – Moglia, (Comp.): “La formación docente y la investigación en didácticas específicas”, San Martín, UNSAM – CEDE.

CAMILLONI, Alicia. y LEVINAS, Marcelo (2007) **“Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales”** – Buenos Aires – Aique Grupo Editor.

DEL POZO, Rosa Martín (2013): **“El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros”**. Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 363-387.

EDELSTEIN, Gloria (1996). **“Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”**, en AAVV, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.

FINOCCHIO, Silvia y ROMERO, Nancy (2013) **“Saberes y prácticas escolares”**, Homo Sapiens Ediciones – FLACSO – Rosario.

IZQUIERDO AYMERICH, Merce **“Hacia una teoría de los contenidos escolares”**. Departament de Didàctica de les Ciències. Universitat Autònoma de Barcelona.

KRIGER, Miriam: (2009) **Globalización y Ciencias Sociales**, Sitio FLACSO, Clase 6. Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Novena Cohorte.

MAZÚ, Vanessa (2009): **“Una reflexión sobre los principios subyacentes en la transformación educativa y su incidencia en los contenidos del área de ciencias sociales: los manuales de la reforma”** – en **Revista Espacios, Nueva Serie**, “Educación, trabajo y desarrollo” publicación científica de la UNIVERSIDAD Nacional de la Patagonia Austral, ISSN: 1669-8517.

MAZÚ, Vanessa (2011): **“Las Ciencias Sociales en la Formación Inicial Docente: entre la vastedad de lo deseable, la complejización de lo posible y lo limitado de lo real”**, en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado “Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto”. UNMDP – Mar del Plata.

<sup>7</sup> <https://www.cels.org.ar/web/2024/12/derogacion-ley-territorio-indigena-26160/> y <https://www.youtube.com/watch?v=3jc8jBv9QRw>

MAZÚ, Vanessa, BÁEZ, Fabián (2014) **Reflexiones en torno a las prácticas docentes en la enseñanza de lo social en el nivel primario**, en I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación. 1a ed.- UNCEPBA Tandil.

MAZÚ, Vanessa – MUÑOZ, Myriam (2013): **“Los contenidos escolares: brecha y puente entre la formación inicial docente y la escuela que queremos”**. I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN – II NACIONAL. Educación: Estrategia para el cambio- San Juan.

PINI, Mónica Eva– GÓMEZ DE MELO, Savana (2011): **Argentina y Brasil: cambios y contradicciones en las Políticas Educativas**, IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.

QUINQUER, Dolores, (2001) **“El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales”** en” La construcción del conocimiento social y el lenguaje: El discurso social en el aula”. Barcelona, IBER.

SIEDE, Isabelino, Comp. (2012) **“Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza”**, - Buenos Aires - Aique Grupo Editor.

# CAPÍTULO 5

## UN ACERCAMIENTO A LAS AULAS DE CLASE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Data de submissão: 04/03/2025

Data de aceite: 20/03/2025

**Melvin Octavio Fiallos Gonzales**

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Tegucigalpa Honduras

<https://orcid.org/0000-0002-3553-1544>

**RESUMEN:** El presente trabajo es producto de una investigación de aula, que tiene como objetivo realizar un proceso de observación que permita aprender a enseñar desde el aula de clases, con ello se ha considerado un enfoque cualitativo, específicamente la investigación acción, tomando en cuenta en la organización de la etapa de conceptualización, definición de plan de observación, realizando un contraste entre la teoría y la práctica observada, se resalta que la enseñanza esta dirigida por el profesor y el trabajo del estudiante es seguir las indicaciones del docente en cada una de las practicas que se proponen, con ello se debe de considerar el papel del estudiante en la organización de las actividades sustenta las bases para promover la construcción y reflexión sobre su rol como profesor en formación.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica. Observación. Investigación acción. Metodología.

### AN APPROACH TO CLASSROOMS IN TEACHERS TRAINING

**ABSTRACT:** The present work is the result of classroom-bases research, aiming to conduct an observation process that enables learning to teach from the classroom itself. A qualitative approach has been adopted, specifically action research, taking into account the organization of the conceptualization stage, defining the observation plan, and conducting a comparison between theory and observed practice. It is highlighted that teaching is directed by teacher, while the student's role is to follow the teacher's instructions in each of the proposed activities. This requires considering the student's role in organizing activities, providing the foundation to promote the construction and reflection on their role as a teacher in training.

**KEYWORDS:** Didactic. Observation. Action research. Methodology.

### 1 INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado requiere el acercamiento a pensar y repensar los modelos teóricos con los cuales se enseña, como se aprende en función de los cambios que se proporcionan en el currículo, es de considerar que la formación docente permite el desarrollo de competencias mediante



distintas actividades del currículo, misma que potencian la reflexión y participación del estudiante en su proceso de formación como profesor. A lo anterior (González et al., 2023) el desarrollo de la “organización de un currículo acorde a las demandas existentes en los contextos en donde se plantea que permitan enfatizar la práctica” por lo que (Hernández, 2019) considera la formación que permite el énfasis o simulación del campo laboral. Es así que, (García, 2010) considera que los programas de estudio deben responder a las necesidades identificadas, y las características institucionales.

Como se aprende a enseñar en educación técnica

Para ello se establece un orden lógico (Mejía, 2016) “esta no es una tarea sencilla ya que asigna un distanciamiento respecto a su propio itinerario de aprendizaje, una interrogación permanente de los saberes bajo el punto de vista, no de sus contenidos, sino de los métodos que lo constituyen”, es aquí donde la integración de cada método permite el desarrollo del currículo a nivel de aula, además Freire (1995) nos menciona que“

La pasión y la práctica no son ideas opuestas; la buena planificación y el buen diseño son tan importantes como la preocupación y la espontaneidad para sacar lo mejor los alumnos. Aunque no lo sea todo, la pasión, por incomoda que resulte la palabra, esta en el centro de lo que es o debe de ser la enseñanza citado por (Day, 2006)

Es pensar con acierto la posibilidad de volver la mirada en uno mismo a través de la reflexión de la práctica docente es por ello que “el momento fundamental en la formación permanente del profesorado es la formación crítica sobre la práctica” (Freire, 2006) no considerarla como un requisito establecido en un programa de estudios que exige el desarrollo de una práctica integradora de la formación pedagógica y científica de la profesión docente, que tiene poca o ninguna experiencia en el trabajo de aula es por eso que “parece que la experiencia ha desempeñado un papel clave en su desarrollo continuado y en sus capacidad de mantener el deseo de realizar cambios y de ser docentes eficientes” (Day, 2006), lo que permite que los profesores noveles consideren constantemente su práctica como un ciclo de mejora continua.

En la formación del profesorado (Gonzales & Gonzales, 2023) plantean “ Los docentes deben tener un conocimiento profundo de los contenidos técnicos, así como de las competencias teóricas pedagógicas y psicológicas que fundamentan la enseñanza”, que permitan la selección de la más adecuadas en función de las necesidades de los estudiantes y recursos disponibles, que permitan el dirigir la mirada a las estrategias de carácter práctico, personalizadas y cooperativas. Es con ello que (De la Torre et al., 2008) considera “ las estrategias expositivas, la interrogación didáctica, las estrategias centradas en el alumno” todas ellas dirigidas por el profesor a medida trabaja en el aula de clases.

## 1.1 EL PROCESO DE FORMACIÓN

La capacidad de aprender, no es simplemente adaptación, es generar un cambio en la realidad para poder recrearla, construir, reconstruir y comprobar el cambio que “mundo no es, el mundo está siendo” (Freire, 2006).

El aula de clase permite profundizar en los conocimientos referentes a los procesos metodológicos encaminados a enseñar en el aula taller, es así que se ha considerado la visita a centros educativos, que permita la observación, para identificar los métodos y estrategias utilizados en el ejercicio docente, con esto los profesores en formación pueden establecer una perspectiva sobre la dinámica que se desarrolla fuera de las aulas universitarias, en la tabla uno se presenta un modelo sobre la mirada docente y el actuar del alumno.

Tabla 1. Perspectiva de los docentes.

| <b>Perspectiva de los docentes con respecto a la clase</b>                      | <b>Visión de la identidad del alumno</b> | <b>Perspectiva de respuesta del alumno</b>  |
|---|--|---|
| Se basa en la supervivencia y el control (grita a los alumnos)                  | Adversario                               | Conducta de oposición y aprendizaje reactivo.   |
| Se basa en gran medida en la transmisión de conocimientos (habla a los alumnos) | Receptor de la verdad y del saber        | Aprendiz pasivo, aburrido a veces   |
| Se basa en la negociación (habla con los alumnos)                               | Co-participa del éxito del aprendizaje   | Aprendiz activo y colaborador, se responsabiliza por el éxito de su propio aprendizaje. |

Nota: Tomado de (Day, 2006).

## 2 METODOLOGÍA

El estudio se ha realizado bajo un enfoque cualitativo, para (Nocedo de León et al., 2015) tienen su base de funcionalidad en la relación más cercana entre el investigador y el objeto de estudio, la metodología se ha considerado la Investigación acción, (Risco, 2000) la considera “como una espiral de desarrollo que se amplía y profundiza a medida que se avanza en el proceso de construcción de la actividad y al reflexión investigativa”. Con lo anterior se ha establecido una ruta de trabajo, tomando en consideración una hipótesis de acción, en la cual marca el punto de inicio como lo afirma Risco (2000) “se denomina hipótesis de acción, porque precisamente se trata de posibles acciones que generen el cambio o transformación del problema, los cuales se proponen de manera razonable para lograr una solución viable” para este trabajo se ha considerado la siguiente hipótesis:

- La observación en los centros educativos permite comprender la aplicación de las metodologías de enseñanza

Tabla 2. Categorías de análisis.

| Hipótesis de acción  | Fundamento base   |
|--|---|
| La observación en los centros educativos permite comprender la aplicación de las metodologías de enseñanza | “La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador”(Rekalde et al., 2014) |

Nota: Elaboración propia.

### Sujetos participantes

Los participantes son los estudiantes de Didáctica de la Educación Tecnológica, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con un total de 6 estudiantes 1 mujer y 5 hombres. Se visito 1 centro gubernamental, con formación de educación técnica profesional.

## 2.1 PROCESO DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Tabla 3. Relación de las competencias e indicadores de logro.

| Competencias  | Indicador de logro   | A utilizar   |
|---|--|--|
| Dominio teórico práctico del concepto, epistemología y paradigmas de la didáctica   | Demuestra en la práctica dominio teórico de las características de las teorías de aprendizaje y modelos didácticos | Desarrollo de clase exposiciones para el abordaje conceptual |
| Diferenciar los conceptos básicos y las interrelaciones de dependencia entre los diversos fundamentos teóricos de la didáctica. |  | Comparar los conceptos en lo observado en el aula de clases  |
| Analizar la incidencia de los modelos pedagógicos en una propuesta de enseñanza aprendizaje                                     | Demuestra en la práctica el dominio de los conceptos teóricos principales de la didáctica.                         |  |
| Planificar la práctica profesional siguiendo el proceso didáctico.  | Organiza y explica las etapas de la planificación didáctica. Propone alternativas                                  | Explicación de las etapas de la planificación didáctica      |
| Seleccionar la metodología pertinente a los espacios pedagógicos de su formación profesional.                                   | Propone alternativas innovadoras de reorganización del proceso de planificación didáctica.                         | Desarrollo de planificación                                  |
| Aplicar los fundamentos teóricos y metodológicos de acuerdo a la naturaleza de su disciplina.                                   | Aplica diferentes estrategias didácticas   |  |

Una vez definida la estrategia para identificar una actividad que permitiese que al estudiante demostrar el dominio de los elementos didácticos y así lograr el estudiante

realice una planificación de unidad, y luego un plan de clase para luego explique los criterios de selección de las estrategias metodologías desde el abordaje teórico.

## 2.2 FASE DE INTERVENCIÓN

Se desarrollo en tres momentos en la primera el desarrollo teórico referentes a la didáctica, metodologías, paradigmas y modelos de planificación de desde los modelos propuestos, en el segundo momento se ingresó al instituto técnico a realizar el proceso de observación, utilizando como registro el diario de campo, en un tercer momento, se analizó la información discutiendo lo observado y como se puede mejorar la propuesta de planificación realizado inicialmente.

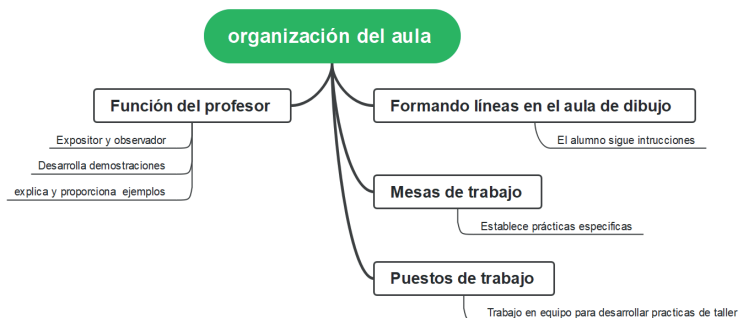
## 3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se dividen en diferentes momentos, durante la fase de diagnóstico, en cual se ha definido la hipótesis de trabajo, en la que se identificó la importancia de asistir a los centros educativos, para identificar las diferentes estrategias que se desarrollan en el aula de clases, con el fin de contrastar los conceptos que fundamentan su formación.

En esta fase se ha considerado la organización de una planificación, que permita optimizar las competencias, desde los conceptos y como estos son aplicados en el ejercicio docente.

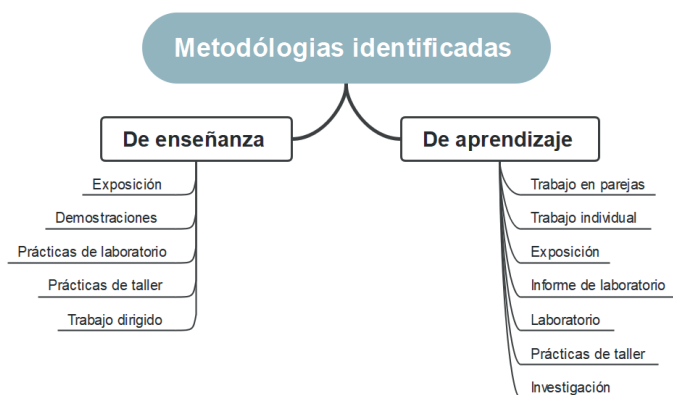
En el proceso de intervención se ha desarrollo, en dos fases el que considero un proceso sistemático de utilización de diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje, su aplicación e interacciones, sistematizando las experiencias, además, de la organización de los tiempos de observación de lo cual se ha obtenido, en la figura 1 se muestra la organización del aula, la cual presenta el trabajo del profesor, la ubicación de las mesas y puestos de trabajo.

Figura 1. Organización del aula de clase observada.



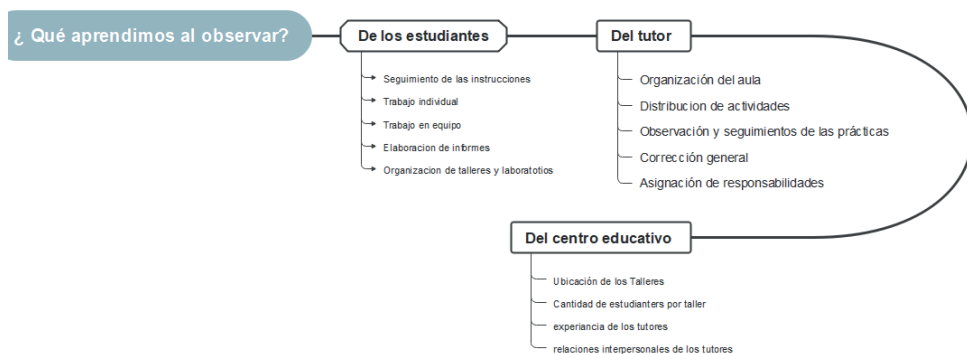
En el proceso de observación se ha identificado diferentes metodologías de enseñanza aprendizaje, que han sido comunes en los diferentes espacios observados la figura 2 muestra, estrategias como la exposición, prácticas de taller y laboratorio, todas dirigidas por el profesor, las de aprendizaje como trabajo en equipo, trabajo individual, prácticas de taller, y la asignación de investigación para fortalecer conceptos. (López Cubino, 2014), toma en cuenta las actividades que dirige el profesor, (Zabala & Arnau, 2014), que esta conformado por diferentes situaciones, como se el contexto, las características de los estudiantes y los recursos.

Figura 2. Metodologías utilizadas por los docentes.



Lo anterior, ha permitido que el estudiante comprenda que al enseñanza es condicionada a las características de los estudiantes y al centro educativo en la figura 3 se muestra, como los estudiantes siguen las instrucciones proporcionadas por el tutor, la organización del trabajo individual, y el desarrollo de las diferentes prácticas de taller y laboratorio, del tutor se aprendió, la organización del aula taller, la distribución de las diferentes estrategias, la observación y seguimiento de las tareas asignadas, junto a la estrategia de reforzamiento en forma general, de los centros educativos, la ubicación de las aulas, el número de estudiantes, la experiencia de los docentes en el área de especialidad.

Figura 3. Lo aprendido al observar una clase.



## 4 CONCLUSIÓN

Con la organización y participación del estudiante la planificación de la observación en los centros educativos, los estudiantes han sido capaces de contrastar los conceptos con la realidad, de igual manera la selección de las estrategias acorde a su especialidad de estudio, considerando las características de los estudiantes y los recursos disponibles.

Además, la observación ha permitido obtener ejemplos de planificación que han sido comparados con los elementos teóricos desarrollados en clase, el uso del diario de campo ha permitido registrar los aciertos y desaciertos, entre lo propuesto y lo desarrollado para en el aula

Consideramos, el papel del estudiante en la organización de las actividades sustenta las bases para promover la construcción y reflexión sobre su rol como profesor en formación.

## REFERENCIAS

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Narcea S.A.
- De la Torre, S., Oliver, C., & Sevillano, M. L. (2008). Estrategias didácticas en el aula, Buscando la calidad y la innovación. UNED.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz e Terra.
- García, M. Á. (2010). *Currículo con enfoque por competencias (Primera Edición)*. Ecoe Ediciones.
- Gonzales, M. O. F., & Gonzales, L. F. (2023). Didáctica de la educación técnica industrial en los institutos de la zona sur y occidente de Honduras: LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(4), Article 4. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1240>
- González, M. O. F., Gonzales, L. F., & Guillén, J. A. (2023). El profesor y el estudiante en organización del micro currículo: LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(5), Article 5. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1359>

Hernández, R. (2019). DISEÑO DE MÓDULOS POR COMPETENCIAS PARA APOYAR PROCESOS DE CERTIFICACIÓN. GUÍA PRÁCTICA. CINTERFOR. [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/Guia\\_Competencias\\_Certificacion\\_new1.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Guia_Competencias_Certificacion_new1.pdf)

López Cubino, R. (2014). El área de tecnología en secundaria (1 era). Narcea S.A.

Mejía, J. D. (2016). Revista magisterio. 80. <https://www.magisterio.com.co/articulo/didactica-de-la-educacion-tecnica-un-saber-en-construccion>

Nocedo de León, I., Simons Castellanos, B., Batista García, G., Addine Fernández, F., Gonzáles Dosil, C., Gort Sánchez, M., Ruiz Aguilera, A., Minujín Zmud, A. F., & Valera Alfonso, Or. (2015). Metodología de la Investigación educacional (1 era). Pueblo y Educación.

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. Educación XX1, 17(1), 201-220.

Risco, E. (2000). Orientaciones metodológicas para la investigación acción. SIGRAF.

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de competencias. GRAÖ, de IRIF, SL.

# CAPÍTULO 6

## AVANCES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: PERSPECTIVAS HACIA LA AGENDA 2030 Y EL ODS 4

Data de submissão: 05/02/2025

Data de aceite: 20/02/2025

**Rubí Estela Morales Salas**

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0003-4133-4712>

**Cynthia Sánchez de Alba**

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0009-0001-2370-7370>

**RESUMEN:** La actualización curricular, la innovación didáctica y la capacitación docente en competencias digitales han sido clave para mejorar la educación superior. No obstante, tras cuatro años de la pandemia, persisten desafíos críticos que exigen nuevas estrategias para garantizar la calidad del aprendizaje y la formación de egresados competitivos. Esta comunicación tiene como objetivo identificar los desafíos que afronta la Agenda 2030 para avanzar hacia el ODS 4 en Educación Superior en América Latina y el Caribe (ALC). Se siguió una metodología de tipo cualitativa-descriptiva, a través de una revisión documental que evidenció información acerca de la continuidad que dicha Agenda ha enfrentado en los últimos cuatro años. Los resultados arrojan importantes y exigentes retos que tienen que ver con el urgente rediseño de programas académicos

que impacten en el perfil del egresado que les permita la actualización y vinculación de conocimientos entre las universidades y la demanda de las empresas; el desarrollo e innovación en la investigación; la continuidad de la inclusión de la modalidad virtual e híbrida, así como la flexibilidad educativa a través del aprendizaje ubicuo.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior. ODS4. Agenda 2030. América Latina y el Caribe.

### ADVANCEMENTS IN HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN: PERSPECTIVES TOWARDS THE 2030 AGENDA AND SDG 4

**ABSTRACT:** Curriculum updates, didactic innovation, and teacher training in digital competencies have been key to improving higher education. However, four years after the pandemic, critical challenges persist, requiring new strategies to ensure learning quality and the development of competitive graduates. This study aims to identify the challenges faced by the 2030 Agenda in advancing SDG 4 in Higher Education in Latin America and the Caribbean (LAC). A qualitative-descriptive methodology was applied through a documentary review, highlighting the continuity and progress of this Agenda over the past four years. The findings reveal significant and demanding challenges, including the urgent redesign of academic programs to shape graduate's profiles, ensuring the alignment



and integration of knowledge between universities and industry demands. Additionally, the study underscores the need for the development and innovation of research, the ongoing inclusion of virtual and hybrid learning modalities, and greater educational flexibility through ubiquitous learning.

**KEYWORDS:** Higher Education. SDG 4. 2030 Agenda. Latin America and the Caribbean.

## 1 INTRODUCCIÓN

La calidad de los programas académicos de Educación Superior se ha consolidado como un eje central en las discusiones entre gobiernos y autoridades universitarias, no solo por su impacto en el perfil de egreso y las prácticas docentes, sino también por su alineación con los objetivos establecidos en la Agenda 2030 de la UNESCO. En particular, el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), cuyo propósito es la garantía de una educación equitativa, inclusiva, y de calidad, resalta la importancia de transformar los programas académicos para responder a las necesidades de los estudiantes y las demandas de una sociedad global en constante evolución.

Anterior a la crisis mundial desencadenada por la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020, diversas investigaciones ya analizaban la importancia de optimizar los programas de educación superior. En regiones como México, América Latina y El Caribe (ALC), así como en Estados Unidos, Canadá y Europa, se han generado múltiples propuestas y estrategias para optimizar la calidad educativa, centradas en la asignación de recursos materiales, de infraestructura, económicos y tecnológicos. Se destacaban iniciativas como la actualización de contenidos curriculares, la incorporación de estrategias didácticas innovadoras para promover aprendizajes significativos, y la capacitación docente en competencias digitales y herramientas tecnológicas. Estos esfuerzos buscaban fortalecer la eficacia de los programas educativos en cuanto a la calidad del perfil de los egresados. Sin embargo, cuatro años después de la pandemia y con el aprendizaje obtenido durante este periodo, el debate permanece vigente al dejar ver nuevos y significativos retos que puedan garantizar la calidad esperada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, pero que, para efectos de esta comunicación, enfocaremos la información en el nivel de educación superior.

Considerando la importancia de expandir el conocimiento en áreas vinculadas al mandato de la UNESCO en educación, cultura, comunicación y ciencias, así como en temas más amplios relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, se presenta esta comunicación cuyo objetivo consiste en identificar los retos que enfrenta la Agenda 2030 para avanzar hacia el ODS 4 en Educación Superior en América Latina y el Caribe.

## 2 EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), adoptada en 2015, establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) diseñados para abordar los desafíos globales relacionados con la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la paz y la justicia. Dentro de este marco, el ODS4 cuya principal meta es la de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos los individuos del planeta, adquiere un papel primordial al considerarse a la educación como pilar fundamental para alcanzar los demás objetivos (UNESCO, 2016).

El ODS4 aboga por un enfoque educativo que trascienda la instrucción tradicional, promoviendo la formación de individuos con competencias técnicas, sociales y ambientales necesarias para enfrentar los retos del desarrollo sostenible. Este objetivo subraya la importancia de una educación equitativa e inclusiva, que fomente habilidades críticas y competencias globales y que se alinee con los principios de igualdad de género y sostenibilidad, así como de inclusión (UNESCO, 2016, pp. 12-14). Como ya se ha mencionado, en dicho ODS4 se enfatiza la igualdad de género y la inclusión mediante el acceso justo y equitativo a todos los niveles educativos y de formación profesional. Por ello, su principal propósito es fomentar un aprendizaje efectivo, permitiendo a las personas adquirir conocimientos, capacidades, habilidades y competencias pertinentes para su desarrollo y el de su entorno. En conclusión, el ODS4 pretende mejorar la relevancia del aprendizaje al fortalecer las competencias técnicas y profesionales, asegurando que las personas puedan aplicarlas en su entorno laboral y acceder a empleos dignos con una remuneración justa y equitativa (UNESCO, 2016, pp. 11-15).

Ahora bien, ¿Qué se entiende por desarrollo sostenible? Se trata de un principio fundamental que guía el progreso global a largo plazo y se define como la capacidad de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos y oportunidades de las futuras generaciones para cubrir las suyas (ONU, 2010, párr. 1). De esta manera, la educación para el desarrollo sostenible no solo busca garantizar el acceso a la educación, sino también transformar su contenido y metodologías para que estén alineados con los desafíos contemporáneos. Esto implica integrar el aprendizaje basado en problemas, el pensamiento crítico y la solución de problemas de forma creativa en los currículos, conectando el conocimiento académico con las necesidades prácticas de los contextos sociales (UNESCO, 2016).

En el contexto de la educación superior, los retos del ODS4 se manifiestan en la necesidad de renovar los programas académicos, fortalecer la formación docente y promover la investigación interdisciplinaria. Además, la transición hacia modalidades de aprendizaje híbridas y digitales ha ganado relevancia, particularmente tras la pandemia de COVID-19, lo que cimienta la importancia de desarrollar competencias digitales tanto en estudiantes como en docentes (Pedró, 2020).

El vínculo entre la universidad y el mercado laboral también es fundamental. Según Morales y Rodríguez (2022), la educación superior debe orientar sus estrategias en la actualización constante de los programas educativos para garantizar que los egresados puedan responder a las demandas de un mundo laboral globalizado y tecnológicamente avanzado. Asimismo, se destaca la necesidad de fomentar la movilidad académica y la cooperación internacional, como pilares generativos de conocimiento que impulsen el desarrollo sostenible.

Asimismo, y no menos importante, la educación inclusiva y de calidad promovida por el ODS4, no solo busca formar individuos capacitados, sino también ciudadanos comprometidos con los principios de sostenibilidad y equidad. Como señala Cabezas (2019), la pedagogía digital y las prácticas educativas innovadoras son esenciales para preparar a las generaciones del futuro cercano para que enfrenten los retos globales. Esto implica repensar los modelos tradicionales de enseñanza y adoptar enfoques más flexibles, interconectados y adaptados a las necesidades del siglo XXI.

En este sentido, entre las estrategias propuestas para avanzar en el cumplimiento del ODS4, se encuentra el fortalecimiento de políticas inclusivas que aseguren el acceso equitativo a la educación superior. Esto incluye la implementación de programas de becas, el diseño de currículos flexibles y la promoción del aprendizaje ubicuo, que permite a los estudiantes aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento, aprovechando las tecnologías digitales (Novoa et al., 2020).

Además, la capacitación docente en pedagogías innovadoras y el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) es clave para alcanzar los objetivos de calidad educativa establecidos por la Agenda 2030. Según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2021a), la implementación de plataformas de aprendizaje virtual y la adaptación de los modelos de enseñanza a contextos híbridos han demostrado ser herramientas eficaces para agrandar las oportunidades educativas y mejorar la calidad del aprendizaje. En resumen, el ODS4 proporciona un marco completo orientado a la transformación de los sistemas educativos, asegurando su alineación con los valores del desarrollo sostenible. La

educación superior, como un catalizador fundamental del cambio social y económico, juega un papel decisivo en la aplicación de estas estrategias, promoviendo un aprendizaje que sea pertinente, inclusivo y sostenible para todas las personas.

### 3 METODOLOGÍA

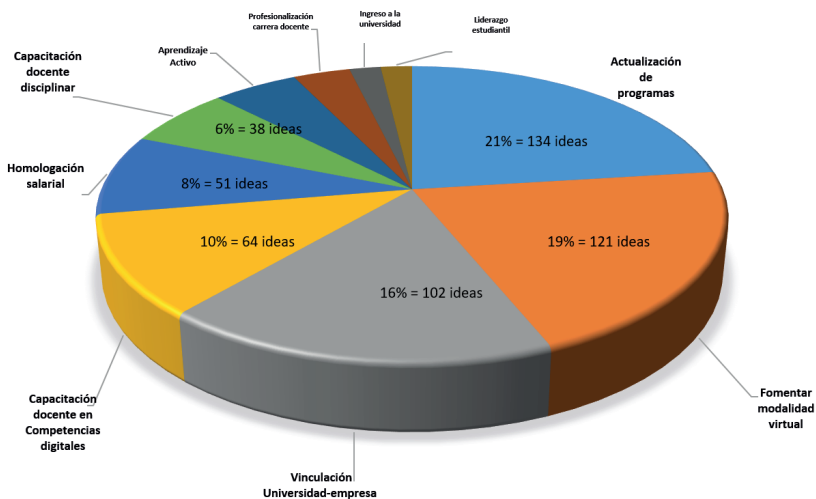
Se siguió una metodología de tipo cualitativa-descriptiva, a través de una revisión documental que evidenció información acerca de la continuidad que la Agenda 2030 ha seguido durante los últimos cuatro años con respecto al ODS4 en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Este tipo de revisión se caracteriza por ser un proceso dinámico que abarca la recopilación, clasificación, recuperación y distribución de información (Anguera, 1986). Además, implica otorgar significado a documentos previamente elaborados con otros fines, buscando interpretarlos en un nuevo contexto de análisis (Gómez, 2011).

### 4 RESULTADOS

#### **a. Percepción docente sobre los retos en la Educación Superior (antes de la pandemia COVID-19)**

En el último bimestre del año 2019, Morales y Rodríguez (2022) llevaron a cabo una investigación con la participación de 160 docentes adscritos a un centro multi temático de una universidad del Occidente de México. Se utilizó la técnica de Brainstorming con la que los docentes generaron un total de 640 ideas acerca de los desafíos que, de acuerdo con su percepción, consideraron que eran los más representativos y que por lo mismo, se debían atender en el nivel de educación superior. Estas aportaciones fueron sometidas a un análisis de contenido, las que posteriormente se codificaron y se organizaron en 20 categorías, tomando como base la frecuencia de estas. Los resultados obtenidos destacaron de manera contundente la relevancia de cada uno de los retos identificados mediante las categorías (figura 1).

Figura 1. Categorías más significativas como resultado de las ideas.



Fuente: Morales y Rodríguez (2022).

Se observa que la categoría que correspondió a *Actualización de Programas* fue el reto más apremiante, seguido de *Fomentar la modalidad virtual*, en tercer lugar, se ubicó a la *Vinculación Universidad-empresa*, le siguió la *Capacitación docente* y como quinto reto, los docentes percibieron que se debería llevar una *Homologación en los salarios*.

Los resultados reflejaron la necesidad de abordar áreas clave en la Educación Superior para garantizar su relevancia y sostenibilidad. La actualización de los programas académicos surgió como el reto principal, destacando la urgencia de alinear los currículos con las demandas del contexto laboral y los avances tecnológicos. El fomento de la modalidad virtual enfatizó la importancia de implementar modelos educativos más flexibles y accesibles, mientras que la vinculación universidad-empresa resaltó la necesidad de robustecer la relación entre el sector productivo y los contextos académicos. Además, la capacitación docente en competencias digitales y la homologación salarial son esenciales para mejorar la calidad educativa y garantizar condiciones laborales más equitativas. En su momento, estos hallazgos fueron fundamentales para que las autoridades de Educación Superior de ese centro temático identificaran las posibles estrategias que pudieran impulsar el desarrollo sostenible.

### **b. Retos de la Educación Superior en ALC ante el Nuevo Orden Mundial**

En concordancia con la investigación previa y según lo expuesto por Pedró (2020), Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), durante su conferencia del 11 de noviembre de 2020

titulada *“El día después: Retos de la Educación Superior ante la Nueva Normalidad”*, se identificaron los principales desafíos que la crisis del COVID-19 impuso a las Instituciones de Educación Superior, destacando tres de mayor relevancia:

- Acceso a la tecnología: Solo el 51% de los hogares en América Latina disponía del equipo adecuado para acceder a internet.
- Autogestión del aprendizaje: Muchos estudiantes enfrentaron dificultades para mantener el ritmo en la educación a distancia, además de experimentar afectaciones emocionales.
- Impacto en la salud mental: Aproximadamente dos de cada tres estudiantes a nivel mundial reportaron haber sufrido estrés, ansiedad y angustia durante este período.

Estas problemáticas fueron las más frecuentes identificadas en las Instituciones de Educación Superior en ALC, lo que llevó a definir cinco áreas clave para garantizar la continuidad de la Agenda 2030 con el menor impacto negativo posible. Estas incluyen la implementación de modelos híbridos en los programas académicos, la mejora de la enseñanza tanto presencial como virtual, el fortalecimiento de la cooperación internacional y la recuperación del aprendizaje perdido. Estos aspectos clave impulsaron a expertos a debatir sobre las políticas necesarias para mitigar el impacto del COVID-19 en la Educación Superior, entre las cuales se propusieron las siguientes:

- Promoción del entendimiento intercultural y movilidad académica.
- Fomento de la colaboración internacional entre universidades.
- Integración de modalidades online y offline en la enseñanza.
- Garantía de acceso equitativo e igualdad en la educación superior.
- Fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria.
- Reconocimiento de factores contextuales y regionales en políticas futuras.

Tras la identificación de las políticas, el 13 de julio de 2021, el IESALC (2021a, 2021b) presentó un estudio en el que se examinaron los posibles escenarios para la reapertura de las IES en el proceso de recuperación tras la crisis sanitaria global. Este estudio se fundamentó en una encuesta aplicada a una muestra aleatoria de 100 universidades en América Latina, con el propósito de evaluar el desempeño de la educación a distancia, que en muchos casos ya se apoyaba en diversas plataformas tecnológicas previas a la pandemia. Entre los principales hallazgos, se identificó que:

- El 80% de las universidades contaba con plataformas tecnológicas adecuadas para la educación a distancia antes de la pandemia.
- El 20% restante desarrolló o habilitó plataformas como una respuesta inmediata ante la crisis.

- Además, un número significativo de universidades seguía utilizando medios tradicionales como radio y televisión para la enseñanza a distancia: el 18% empleó los dos medios de manera alternativa, el 8% utilizó solo radio y el 3% únicamente televisión.

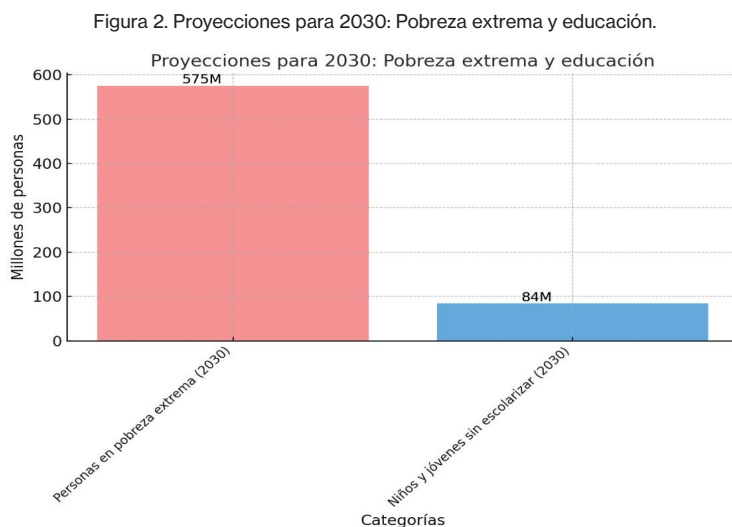
### **c. Estado actual de la Agenda 2030**

Los anteriores resultados evidencian tanto los avances como las limitaciones en la transición hacia modelos educativos digitales y el rol de tecnologías alternativas en la continuidad pedagógica. Ahora bien, han pasado más de cuatro años desde que emergió la pandemia, y un poco más de 3 años que se llevó a cabo la reapertura de las IES, por lo que surge la siguiente pregunta: ¿Se pudieron cumplir las estrategias que emanaron de dichas políticas emitidas por la UNESCO, con el afán de cumplir lo establecido en la Agenda 2030? ¿Qué resultados tiene actualmente la UNESCO con respecto al avance de cumplimiento de dichos ODS, particularmente del ODS 4?

En un informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023 en edición especial, publicado por las Naciones Unidas, México (ONU, México, 2023) a través de un comunicado de prensa el 10 de julio de 2023, de manera general con respecto a los ODS de la Agenda 2030, se dijo que:

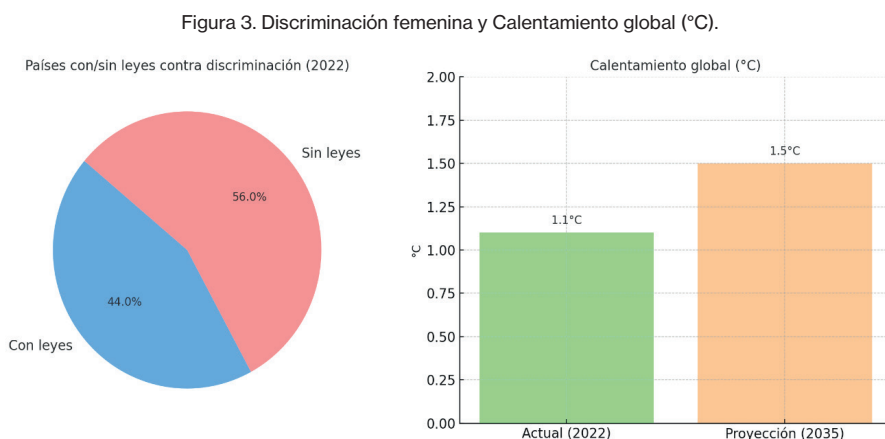
- En 2015, los líderes mundiales asumieron el compromiso histórico de garantizar derechos y bienestar para todos los habitantes del mundo de forma sostenible y próspera mediante acciones decretadas en la Agenda 2030 y sus 17 ODS. No obstante, la convergencia de la crisis climática, el conflicto en Ucrania, un panorama económico global desalentador y los efectos duraderos de la pandemia de COVID-19 revelaron profundas fallas sistémicas y frenado significativamente el progreso hacia estos objetivos.
- Con solo siete años restantes para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el desafío es significativo. Los datos y proyecciones más recientes ofrecen una visión preocupante sobre el estado actual de los ODS.
- De las cerca de 140 metas propuestas para alcanzar los Objetivos, la mitad se encuentran significativamente rezagadas respecto a la trayectoria esperada. Más alarmante aún, más del 30% de estas metas no han mostrado progreso alguno o incluso han retrocedido en comparación con el punto de partida en 2015.
- Según el informe, la pandemia de COVID-19 puso fin a tres décadas de progreso continuo en la reducción de la pobreza extrema, ocasionando, por primera vez en una generación, un incremento en la cantidad de personas que la padecen.

- Si las tendencias actuales continúan, para el año 2030 se estima que aproximadamente 575 millones de personas permanecerán en situación de pobreza extrema, mientras que alrededor de 84 millones de niños y jóvenes seguirán sin acceso a la educación (figura 2).



Fuente: Naciones Unidas, México (2023).

De acuerdo con datos de 2022 recopilados en 119 países, el 56% aún no cuenta con legislación que prohíba la discriminación contra las mujeres (ya sea de manera directa o indirecta). Además, el aumento en la temperatura global ha llegado a 1,1°C superando los niveles industriales y se proyecta que podría alcanzar el límite crítico de 1,5°C para 2035 (figura 3).



Fuente: Naciones Unidas, México (2023).



- El informe resaltó que, aunque el estancamiento en los avances es una tendencia global, las comunidades más pobres y vulnerables son las que enfrentan con mayor intensidad las repercusiones de estos desafíos sin precedentes.

#### **d. Retos para avanzar hacia el ODS 4 en Educación en ALC**

Como se ha mencionado anteriormente, la pandemia de COVID-19 representó un cambio crucial para entornos de educación superior a nivel global, impactando de manera particular a América Latina y el Caribe (ALC). La crisis expuso las desigualdades estructurales en cuanto al acceso a la tecnología, la infraestructura educativa y la preparación digital de las IES en la región. Aunque la transición hacia la educación en línea fue imprescindible y acelerada, también reveló dificultades y posibilidades que conllevaron a la transformación digital en el ámbito educativo.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) lanzó un reporte el 4 de diciembre de 2024, titulado: “Transformar el panorama digital de la educación superior en América Latina y el Caribe” (IESALC, 2024) el cual ofreció un análisis exhaustivo sobre la evolución de la transformación digital en ALC, examinando los distintos niveles de preparación y las estrategias implementadas en la región.

A pesar de los esfuerzos por adaptarse rápidamente, la educación superior en la región enfrentó desafíos considerables, como la disparidad en el acceso a internet, infraestructura tecnológica obsoleta y la falta de competencias digitales en docentes y en estudiantes. Estas brechas en el desarrollo digital representaron un riesgo de ampliar las desigualdades educativas y afectar la equidad y calidad en el acceso a la educación superior. No obstante, el informe resalta que estos desafíos también impulsaron una ola de innovación y adaptación sin precedentes. En respuesta, los gobiernos destinaron recursos a mejorar la infraestructura tecnológica y fortalecer el aprendizaje digital, mientras que las universidades implementaron programas híbridos y virtuales. Sin embargo, estas acciones se enfocaron principalmente en soluciones inmediatas para afrontar la crisis, en lugar de establecer estrategias sostenibles que permitieran una transformación digital profunda y a largo plazo.

La publicación preliminar de este informe tuvo como propósito compartir hallazgos clave y abrir el camino para un diálogo más amplio entre los actores relevantes; además de facilitar la identificación de acciones concretas para incorporar las recomendaciones en políticas regionales y prácticas institucionales. Gracias a esta investigación difundida en este evento, la UNESCO IESALC y UNESCO-ICHEI buscan impulsar la colaboración, fortalecer el intercambio de conocimientos y promover una transformación digital

alineada con el compromiso de la UNESCO de garantizar una educación inclusiva y de calidad, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030.

## 5 CONCLUSIONES

La pandemia representó un punto de inflexión en la organización y desarrollo de actividades en distintos sectores de la sociedad, incluido el ámbito educativo. Los procesos de gestión educativa aún se encuentran en constante transformación y adaptándose a las nuevas necesidades; aunque la demanda de cambios en el sistema educativo ya existía antes de la crisis sanitaria, sus actuales y múltiples acciones continúan en el proceso de impactar y responder a las exigencias de una sociedad en constante evolución. En este contexto, tanto las autoridades universitarias como los gobiernos deben seguir promoviendo estrategias que fortalezcan la conectividad digital, garantizando el acceso a la educación sin afectar la productividad económica de los individuos. Esto contribuiría a dar un adecuado cumplimiento a los objetivos establecidos en el ODS4 dentro de la Agenda 2030 de la UNESCO.

Entre los retos prioritarios se encuentra el impulso a la movilidad virtual y a los modelos híbridos de enseñanza, que, aunque complementan la presencialidad, son fundamentales para ampliar la oferta educativa y ofrecer mayor flexibilidad a los estudiantes, permitiéndoles combinar estudios y empleo. Asimismo, la actualización y rediseño curricular es esencial para alinear los contenidos académicos con las necesidades demandadas por el mercado laboral coadyuvando a la vinculación entre universidades, empresas y centros de investigación para abordar problemáticas profesionales y sociales.

El IESALC señala que, hasta 2030, será crucial atender desafíos como la nivelación de materias críticas, el fortalecimiento de asesorías personalizadas y la conformación de equipos de estudio reducidos para mejorar el rendimiento académico. Además, la cooperación y movilidad internacional jugarán un papel clave en la consolidación de redes de innovación en el ámbito académico y científico, propiciando la transferencia de conocimiento y la generación de soluciones prácticas.

Otro elemento clave es la formación permanente de los docentes en habilidades digitales, lo que fortalecerá la continuidad tecnopedagógica. Este concepto, según Cabezas (2019) está vinculado a la pedagogía digital y abarca prácticas educativas que resultan innovadoras ya que optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la era digital. Si bien las autoridades tienen un rol determinante en la implementación de estas estrategias, la responsabilidad de transformar la educación recae también en los docentes. A través de metodologías innovadoras, su labor es clave para robustecer las

competencias de los estudiantes y mejorar su perfil de egreso, brindándoles mayores oportunidades en un entorno profesional altamente competitivo.

Los efectos de la pandemia en la educación y la pobreza, las desigualdades estructurales persistentes y la crisis climática ponen de manifiesto la urgencia de reforzar la cooperación internacional y adoptar estrategias sostenibles a largo plazo. Solo a través de acciones coordinadas y políticas efectivas será posible acelerar el cumplimiento de los ODS, especialmente en los ámbitos de educación, equidad y sostenibilidad ambiental.

## REFERENCIAS

Anguera-Argilaga, M. (1986). La Investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50, <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/42171>

Cabezas, M. (5 de agosto de 2019). Tecnopedagogía. [Entrada de blog]. TAA (Tecnología Aplicada al Aprendizaje). <https://acortar.link/E5hu07>

Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>

IESALC. (25 de junio de 2021a). Primera reunión de expertos para discutir la publicación sobre el impacto de COVID-19 en la Educación Superior. [Entrada de blog]. UNESCO IESALC. <https://cutt.ly/6GBmcdV>

IESALC. (7 de julio de 2021b). ¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? la continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia. [Entrada de blog]. UNESCO IESALC. <https://cutt.ly/tGBmQZ2>

IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (4 de diciembre de 2024). Lanzamiento del reporte “Transformar el panorama digital de la educación superior en América Latina y el Caribe”. <https://www.iesalc.unesco.org/es/articulos/lanzamiento-del-reporte-transformar-el-panorama-digital-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y>

Morales Salas, R. E., y Rodríguez Pavón, P. R. (2022). Retos y desafíos en la Educación Superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e264020. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/26420>

Novoa, P. F., Cancino, R. F., Uribe, Y. C., Garro, L. L., y Méndez, G. S. (2020). El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Multi-Ensayos*, 2–8. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9331>

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2016). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4. Educación 2030. Guía*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa)

ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2010). *Desarrollo Sostenible. Antecedentes*. <https://cutt.ly/fP5CC58>

ONU, México (Organización de las Naciones Unidas, México) (10 de julio de 2023). Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. <https://mexico.un.org/es/239254-informe-sobre-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-2023-edici%C3%B3n-especial>

Pedró, F. (11 noviembre de 2020). *El día después: Retos de la Educación Superior ante la Nueva Normalidad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FqzARnt4d4Q>

# CAPÍTULO 7

## EDUCACION PARA LA VIDA, INCLUSIVA Y DECOLONIZANTE EN LA ESCUELA “EL PORVENIR” XOCHISTLAHUACA, GRO. MÉXICO: BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE

Data de submissão: 25/02/2025

Data de aceite: 11/03/2025

### José Manuel Juárez Núñez

Dr. en Sociología  
Catedrático en el  
Doctorado Ciencias Sociales  
Área Sociedad y Educación  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Xochimilco (UAM-X)  
Área de investigación  
Sociedad y Territorialidad  
Ciudad de México, México  
<https://orcid.org/0000-0001-8818-3849>

### Sonia Comboni Salinas (qepd)

Dra. En Sociología  
Catedrática en el  
Doctorado en Ciencias Sociales  
Área Sociedad y Educación  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Xochimilco  
Ciudad de México, México  
Área de investigación  
Sociedad y Territorialidad  
<https://orcid.org/0000-0001-9522-109X>

**RESUMEN:** La educación en tiempos de COVID 19, ha sufrido una crisis no sólo por el enclaustramiento impuesto por la directriz gubernamental de “Quédate en Casa” y guarda

“Susana distancia” cerrando las escuelas y los ámbitos de aglomeración masiva. Esta política conllevó el cierre de todas las escuelas y centros masivos de diversión y consumo, es decir, de las grandes tiendas departamentales plazas comerciales y muchos pequeños negocios; así como evitar reuniones sociales, celebraciones de fiestas religiosas masivas, el cierre de los templos y restaurantes. Las dificultades experimentadas por los maestros para mantener sus clases a distancia acompañadas de las que experimentaron los alumnos y padres de familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos han sido consecuencias de la falta de preparación en el uso de las TIC que posibilitan la educación a distancia. Las barreras para el aprendizaje y participación se hicieron presentes bajo diferentes formas por lo cual la calidad de la educación se vio seriamente afectada. Dentro de esta problemática el ejemplo de los maestros de la escuela el Porvenir que acudían a los domicilios de los alumnos para impartir clases y dejarles sus tareas, distribuyendo los programas con la ayuda de los padres de familia y de las autoridades educativas y municipales, es un ejemplo importante de la dedicación y responsabilidad de los maestros y maestras con la formación de la niñez y la juventud en una enseñanza para la vida. Ello nos da ejemplo de una comunidad educativa y de aprendizaje en la que todos colaboran para preparar un futuro mejor para sus hijos mediante una educación inclusiva, fundamentada en el “aprender a aprender”

como objetivo de formación superando las barreras de la comunicación a distancia y de la deficiencia de los servicios de internet. Dentro de esta población se encuentra la de Xochistlahuaca, Gro., y, en específico los alumnos y maestros de la escuela “El Porvenir” cuyo Proyecto es Una Escuela para la Vida, fundamentada en la Interculturalidad como medio de intercomunicación social y fortalecimiento de su identidad en un proceso de decolonización del pensamiento, el hacer, el existir y el ser.

**PALABRAS CLAVE:** Educación para la vida. Barreras para el aprendizaje. Aprender a aprender. Educación inclusiva. Decolonización.

## EDUCATION FOR LIFE, INCLUSIVE AND DECOLONIZING AT ‘EL PORVENIR’ SCHOOL, XOCHISTLAHUACA, GRO. MEXICO: BARRIERS TO LEARNING

**ABSTRACT:** Education in times of COVID-19 has faced a crisis not only due to the confinement imposed by the government directive of “Stay at Home” and maintaining “Safe Distance,” leading to the closure of schools and places of mass gatherings. This policy resulted in the closure of all schools and large entertainment and consumption centers, such as department stores, shopping malls, and many small businesses, as well as avoiding social gatherings, religious mass celebrations, and the closure of temples and restaurants. The difficulties experienced by teachers in maintaining their distance classes, along with those experienced by students and parents in supporting their children’s learning, have been a consequence of the lack of preparation in the use of ICTs that enable distance education. Barriers to learning and participation manifested in various forms, seriously affecting the quality of education. Within this context, the example of the teachers from the “El Porvenir” school, who visited students’ homes to teach classes and distribute assignments, with the help of parents and educational and municipal authorities, is an important example of the dedication and responsibility of teachers in the education of children and youth for life. It exemplifies an educational and learning community where everyone collaborates to prepare a better future for their children through inclusive education, based on the “learning to learn” objective, overcoming communication barriers and inadequate internet services. This community includes Xochistlahuaca, Guerrero, specifically the students and teachers of the “El Porvenir” school, whose project is A School for Life, founded on Interculturality as a means of social intercommunication and strengthening of its identity in a process of decolonizing thinking, doing, existing, and being.

**KEYWORDS:** Education for life. Learning barriers. Interculturality. Inclusive education. Decolonization.

### 1 INTRODUCCIÓN

El modelo de educación intercultural bilingüe fomenta la internalización de valores y normas que se han construido a lo largo de la vida en la sociedad, considerada como grupo dominante y minorías étnicas, pero es necesario considerar las alteraciones que la pandemia del Covid-19 ha causado, modificando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos preguntamos en estas circunstancias si la educación en línea está logrando el

objetivo de todo proceso educativo: transmitir valores, normas, ritos y conductas, conocimientos para la vida, es decir, construir la cultura entre otras cosas. ¿logró la educación escolar formar a los alumnos para enfrentar la situación de emergencia y aprender principios para la vida? Las dificultades derivadas de una ausencia de medios económicos para apropiarse de la tecnología contemporánea fue y es un impedimento para lograr aprendizajes significativos y pertinentes para estas niñas y niños amuzgos, perdiendo la capacidad de aprendizaje de su propia lengua y cultura que no se transmite por los medios de comunicación. La educación para la vida enfrenta nuevos retos. ¿Las estrategias de los maestros para llevar a cabo una educación a domicilio para cada niño fue garantía de un aprendizaje significativo? Esta pregunta guía este trabajo para tratar de dilucidar la situación de aprendizaje en la que han trabajado los alumnos y alumnas de esta escuela bajo la conducción del aprendizaje por su maestros y maestras con el apoyo de los padres de familia y las autoridades educativas y municipales.

El artículo consta de tres partes. En la primera parte de carácter teórico abordamos lo que consideramos lo que sería una educación para la vida y de qué manera se relaciona con la escuela y una educación incluyente fundamentada en la apertura de maestros a la diversidad y en la interculturalidad para tratar de superar el neocolonialismo del conocimiento y promover los saberes locales sin menoscabo del conocimiento universal.

En la segunda parte recuperamos las nociones centrales de lo que se consideran barreras para el aprendizaje (BAP) y en la tercera cómo se manifestaron estas barreras en el caso de los alumnos y maestros de la escuela El Porvenir.

## 2 EDUCACIÓN PARA LA VIDA

Durante la primera infancia y a **lo largo de toda la vida**, los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Esos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna. (Informe UNESCO, Dakar 2000)

La Escuela para la vida o Educación para la vida, es aquella que nos permite aprender a aprender continuamente conforme vamos incorporándonos cada vez más en el proceso de socialización y de convivencia con el conjunto del grupo social al que pertenecemos (Delors, 1996) y vamos adquiriendo nuevas experiencias, enfrentado problemas nuevos y situaciones no esperadas, en términos de Morin (1999), nos vamos enfrentando a la incertidumbre. En este proceso no sólo solucionamos los problemas y superamos las dificultades en términos de conocimiento o de prácticas sociales, sino

adquirimos también un conocimiento nuevo que nos ayuda a adquirir otros saberes o a buscar información para poder enfrentar los desafíos que nos plantea la vida cotidiana. Por ello La Escuela para la vida adquiere una importancia central en la formación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

La incertidumbre se hizo patente cuando maestros, alumnos y padres de familia tuvieron que enfrentar la nueva realidad tanto socioeconómica como cultural y educativa, trastocando todas las practicas sociales en todos los campos. En el campo educativo no fue la excepción. Con el cierre de las escuelas el país se vio obligado a recurrir las nuevas tecnologías de la comunicación a fin de poder tener clases a distancia, ya fuese por televisión, por radio o por internet, sirviéndose de televisores analógicos o digitales, de internet y de celulares inteligentes o tabletas para poder ingresar a internet, en donde hubiese el servicio y recibir clases a distancia.

La falta de preparación docente para este modelo educativo a distancia es un obstáculo para el aprendizaje significativo y pertinente para los alumnos. la falta de equipos adecuados impide a los niños seguir los programas emitidos por este medio. La incompetencia de los padres de familia para auxiliar a sus hijos e hijas en el seguimiento de las tareas escolares es otro obstáculo al aprendizaje; en las familias con varios hijos en diferentes niveles de escolaridad, impide el seguimiento adecuado de las lecciones impartidas por este medio.

Tomando en cuenta estos obstáculos, así como las fobias que se han suscitado los hogares, la añoranza de los compañeritos, del contacto con sus maestros, el enclaustramiento afecta el equilibrio emocional de los niños, dificultando las condiciones de aprendizaje de todos ellos. El trabajo docente comprometido trata de compensar estas dificultades para apoyar el aprendizaje para la vida. “La educación a lo largo de la vida ha de brindar a cada cual los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje y para el ejercicio de una ciudadanía activa”. (Delors, 1996: 113)

La Educación a lo largo de la vida implica la repetición de actos, es decir la construcción de habitus de lectura y de aprendizaje, pero también requiere de la apropiación individual del conocimiento y la construcción de sus aprendizajes. La situación de pandemia obligó a buscar nuevas formas de educar y de innovar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello implicaba la capacidad de adaptación de maestros, alumnos y padres de familia a la nueva realidad para tratar de superar las barreras para el aprendizaje que se han revelado en esta situación que obliga a trabajar a distancia, la educación a distancia, on line y virtual. Esta ha sido una de las tareas más importantes del sistema educativo y de la educación escolar, no desvincularse de la comunidad en la

que se ancla y a la que sirve, De acuerdo con el informe Delors 1996: 120) “La institución escolar no se confunde con la colectividad, pero, sin perder su especificidad, debe evitar por todos los medios aislarse del entorno social”. De aquí que las autoridades educativas hayan decidido continuar con la educación escolar a distancia, por medios de comunicación tradicionales y por las nuevas TICs, a fin de no desvincularse de la niñez, de la juventud ni de la comunidad en su conjunto y tratar de superar las barreras para el aprendizaje.

Durante la primera infancia y a lo largo de toda la vida, los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Esos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna. (Informe UNESCO, Dakar 2000). Para poder cumplir con esta propuesta de la UNESCO es necesario superar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

La educación para la vida debe responder a las necesidades de conocimiento de la comunidad, medio ambiente y recursos naturales existentes en la región y/o territorio de vida de los alumnos, favoreciendo la adquisición del saber hacer propio de su grupo social y la utilización del conocimiento universal para satisfacer las necesidades propias, de la familia y de la comunidad. Este legado y desarrollo del saber hacer es tarea tanto de los padres de familia, como de los maestros en la escuela y de toda la comunidad en dónde se ubica el centro escolar. La superación de las BAP vinculadas a la enseñanza en la lengua dominante, cuyos resultados han sido estudiados ampliamente a lo largo y ancho de Latinoamérica solo se puede lograr mediante la descolonización del saber y la decolonización del pensamiento. La Escuela para la Vida de los ñomndaa con su director a la cabeza Victoriano López Galván y el asesor técnico pedagógico de la zona 012 en dónde se ubica la escuela, Bartolomé López Guzmán y su equipo de profesores, asesorados por la Doctora en Educación Jani Jordá Hernández<sup>1</sup> resolvieron modificar su forma de enseñar y liberar del dominio cultural a los alumnos y alumnas de esta escuela, creando el proyecto Escuela para la Vida, cuyo centro de acción es recuperar su lengua, cultura, tradiciones, saberes propios, prácticas sociales, fortaleciendo la identidad de los niños, promoviendo para ello la interculturalidad y la educación bilingüe, de manera que aprendiendo su lengua materna sean capaces de conocer también la lengua de comunicación nacional sin perder su identidad y superando los atavismos que deja una educación neocolonizante como podemos considerar a la educación indígena en nuestro país. Para ello han incorporado la interculturalidad como medio de conocimiento, y reconocimiento de la

<sup>1</sup> Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (México)



diversidad, del Otro, adoptando una pedagogía crítica como fuentes de una educación liberadora (Bigott, 1975, Freire, 1970).

## 2.1 ESCUELA Y COMUNIDAD

Si la educación es situada y debe responder a las características del hábitat de los alumnos y de su comunidad, la inclusión debe responder a las necesidades de la población a la cual sirve, constituyendo una comunidad educativa mediante la interacción escuela-sociedad: abrir la escuela a la comunidad y la participación de la comunidad en la escuela de manera que el conocimiento y construcción del aprendizaje por parte de los alumnos sea significativo para ellos de utilidad en su medio y a su comunidad.

Estas características las reviste la escuela El Porvenir, turno vespertino, perteneciente al subsistema de educación indígena, cuya apertura de los maestros y la orientación del modelo educativo permite la participación de niñas y niños indígenas y no indígenas, hispanohablantes y ñomndaa-hablantes sin distinción alguna, incluyéndolos a todos sin discriminación y mediante una educación intercultural y bilingüe. Una educación incluyente favorece la construcción de la identidad de los niños y la fortalece de manera que tengan la madurez necesaria para reconocer y aceptar al Otro y la diferencia, sin experimentar una baja autoestima, sino orgullo de ser miembros de una comunidad indígena con valores propios, realizados en su “ser indígena” sin menoscabo de los valores del Otro. Por ello, la educación intercultural es un instrumento de inclusión y decolonización del saber, del pensar, del existir, del ser.

El proyecto de esta escuela, turno vespertino, involucra a toda la comunidad, autoridades comunitarias, escolares, padres de familia, maestros-as, alumnos, en su proceso de lucha para obtener los recursos necesarios para llevar a cabo este proyecto y continuar buscando e innovando pedagogías otras, que fortalezcan la construcción de aprendizajes por los alumnos vinculados a su realidad social, económica, política, cultural y medio ambiental, tomando en cuenta que toda acción educativa es política (Freire), la educación no es neutral, es política: en pro del régimen dominante o como acción liberadora del pensamiento neoliberal de nuestra época. La comunidad de Xochistlahuaca se presenta como una comunidad educativa en la que todos los miembros de la comunidad indígena participan en el proceso de vigilancia y fortalecimiento del mismo, luchando por llevar a cabo su proyecto alternativo al modelo dominante, mediante una educación que recupera su lengua, su cosmogonía, su cultura y fortalece su identidad haciendo que se sientan orgullosos de ser y pertenecer al pueblo Amuzgo.

## 2.2 UNA ESCUELA INCLUYENTE

La sociedad en su conjunto ha evolucionado lo suficiente para disminuir los sentimientos de exclusión y separación de los individuos a partir de su color (aunque hay sectores todavía muy racistas), de sus creencias, sexo y preferencias sexuales, formas de vestir y de actuar condiciones de salud. Esta apertura se ve reflejada también en la sistema escolar, en dónde se habla de inclusión, de educación inclusiva, tomando en cuenta que la “inclusión se debe entender como un proceso y no como un todo o nada” (Puigdemívol y Petreñas, 2019, 47), es decir que no es un cambio instantáneo, sino que la mentalidad de los docentes, así como la organización de la escuela debe irse abriendo para atender no solamente a quienes tienen necesidades especiales de educación sino a aquellos que pertenecen a grupos vulnerables y con peligro de abandono de la escuela, o exclusión escolar. Es evidente que ello implica una transformación de todo el sistema educativo, superando la clásica división entre educación normal y educación especial y al modelo de educación integral, particularmente en los países que, como México, carecen de los recursos económicos y humanos para atender una educación de carácter integral, tal como se concebía en los años 60 y 70 del siglo XX en Europa. De acuerdo con los autores mencionados las diferencias entre una educación integral y la inclusiva son básicamente cuatro, ilustradas en el cuadro siguiente:

Rasgos diferenciadores entre integración e inclusión.

|                     | Integración   | Inclusión   |
|---------------------|---|---|
| ORIGEN              | Décadas 1950/1960   | Décadas de 1990   |
| Alcance             | Países desarrollados con recurso y estructuras de apoyo en los centros educativos y sectoriales   | Universal, evitando transponer modelos. Considerar, en cada lugar, los propios modelos culturales y recursos                  |
| Destinatarios       | Alumnado con discapacidad y con necesidades educativas especiales   | Todo el alumnado, con especial atención a la perteneciente a grupos vulnerables con riesgo de exclusión del sistema educativo |
| Enfoques/Postulados | Focalización en el individuo y sus posibilidades de adaptación. Acción compensatoria con medidas adaptativas. Adaptación del currículo o currículo individual | Focalización en la propia institución o centro educativo. Transformación del centro y la dinámica del aula. Apoyos integrados |

FUENTE: Puigdemívol y Petreñas, 2019, 47.

La importancia de la inclusión radica en la apertura para recibir a todo aquel que demande educación independientemente de su origen social, situación económica,

pertenencia étnica, genero, orientación sexual, edad, creencias o ideas políticas (particularmente en la educación superior).

La escuela incluyente contribuye a la decolonización del ser y del pensar, y promueve un hacer libre del dominio neocolonial, promoviendo la educación para la libertad. Proyecto en proceso permanente, que exige una toma de conciencia constante para no perder de vista, ante la presencia dominante del sistema educativo homogeneizante, los objetivos de concientización y fortalecimiento de la identidad propia y el papel que juegan los maestros y maestras en el proceso formativo de los alumnos de ambos sexos. Este proceso de deconstrucción de una ideología dominante y construcción de una ideología propia vinculada a la cultura y a la cosmovisión del pueblo originario constituye un modelo de descolonización del saber y del existir y un modelo pedagógico otro (Walsh 2013), opuesto a la dominante, enajenante del pensamiento y de la racionalidad y episteme del mundo indígena, (De Souza, 2011) en contacto con la modernidad occidental. Esta misma relación constituye un obstáculo a superar para lograr una educación emancipadora, liberadora del pensamiento creativo del mundo indígena y luchar contra la persistencia de la cosmogonía occidental; la práctica de sus saberes abre la posibilidad de coexistir con el pensamiento científico dentro de la relación que de Souza llama ecología de saberes “La utopía del interconocimiento consiste en aprender conocimientos nuevos y menos familiares sin tener que olvidar necesariamente los antiguos ni los propios. Tal es la idea de prudencia que subyace en la ecología de saberes” (DeSouza 2019: 230). Es precisamente esta utopía que nos hace caminar hacia una educación liberadora, en el reconocimiento de los saberes ancestrales, con sus alcances y limitaciones y el conocimiento científico con sus alcances y limitaciones. En otras palabras, el conocimiento de los saberes propios del mundo indígena no está en contra del conocimiento científico, sino en el uso que se hace de este para descalificar los saberes ancestrales y dominar epistemológica e ideológicamente el pensamiento indígena. De allí que la utopía del interconocimiento sea el motor de la búsqueda de un pensamiento libertario mediante el conocimiento escolar fundamentado en los saberes de los pueblos originarios recuperando el conocimiento científico útil para el fortalecimiento de su cultura y saberes, así como de su identidad.

## 2.3 DE LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es fundamental para una ecología de saberes inclusiva y equitativa, ya que facilita el diálogo, el respeto y la cooperación entre diferentes formas de conocimiento y culturas, fortalece el dialogo entre miembros de diferentes culturas en busca de un entendimiento que fortalezca la interacción social, y ayude a romper el muro

de la incomunicación., refuerce la identidad y vigorice el proceso de decolonización del pensar, del hacer, del existir y del ser. Ser y Pensar, para existir y construirse haciendo con los saberes propios y el conocimiento universal. En otros términos, se refiere a la interacción y el entendimiento mutuo entre diferentes culturas, promoviendo un intercambio de experiencias y conocimientos para enriquecer y fortalecer la convivencia y la identidad cultural. Por ello es el fundamento de una educación humanista, integral y emancipadora de la dominación epistémica del otro lado de la línea, como lo menciona De Sousa (2011).

La decolonización es considerada como el proceso de desestructuración de un pensamiento impuesto y la reconstrucción del pensamiento propio, desaprender la cosmogonía eurocéntrica occidental y reaprender la cosmogonía propia de los pueblos originarios y de los marginados, dominados por las burguesías nacionales detentoras del poder político y económico.

El Diálogo de Saberes es fundamental para el diálogo intercultural, mediante el cual se pueden identificar puntos de convergencia y complementariedad entre saberes científicos, tradicionales, indígenas y populares. En otros términos, la interculturalidad facilita el intercambio y la valoración mutua de diferentes conocimientos, prácticas y valores sociales. Siguiendo el pensamiento de Souza (2011, 2016) podríamos valorar el aporte de la interculturalidad en el proceso educativo y en la interacción social en sociedades multi y pluriculturales para lograr una intercomunicación más abierta, el reconocimiento y aceptación de la diversidad y del Otro y el intercambio de valores. De acuerdo con De Sousa Santos la interculturalidad favorece:

- **Reconocimiento y Respeto:** Fomenta el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural y sus conocimientos. Esto implica valorar y legitimar las prácticas y saberes de todas las culturas, evitando la imposición de un conocimiento dominante sobre otros.
- **Justicia Cognitiva:** Contribuye a la justicia cognitiva al asegurarse de que todas las voces y conocimientos sean escuchados y considerados en igualdad de condiciones. La interculturalidad busca superar las asimetrías de poder que existen entre diferentes formas de conocimiento al afirmar la equivalencia de las culturas, todas son legítimas independientemente de sus formas de ser y nivel de desarrollo.
- **Innovación y Soluciones Inclusivas:** Al integrar saberes diversos, la interculturalidad puede generar nuevas ideas y soluciones innovadoras para enfrentar problemas complejos. La combinación de perspectivas diferentes

puede enriquecer la comprensión y abordar desafíos desde múltiples ángulos al poner de relieve las diferentes maneras de hacer justicia en cada cultura, lo cual puede enriquecer el derecho en las naciones pluriculturales

- **Fortalecimiento de Identidades:** Promueve el fortalecimiento de las identidades culturales y el empoderamiento de las comunidades al valorizar sus conocimientos y prácticas. Esto puede contribuir al bienestar y la cohesión social de las comunidades involucradas.
- **Decolonización del conocimiento.** Al valorar los conocimientos alternativos al occidental, la interculturalidad favorece el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios y afrodescendientes, así como el conocimiento popular, lo cual fortalece la construcción de nuevos conocimientos y saberes, vinculando en una relación simétrica las expresiones culturales de los diferentes grupos sociales y/o pueblos originarios que conviven en un mismo territorio.

Ahora bien, ¿una Escuela Incluyente o una Educación incluyente es suficiente para superar las barreras del aprendizaje que enfrentan los miembros de las clases subalternas? Pregunta relevante siempre y en toda sociedad, pero fundamental para entender la situación escolar vivida en el contexto de la pandemia en México, y en particular en Xochistlahuaca, y escuela El Porvenir, turno vespertino, subsistema de educación indígena.

### 3 LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE<sup>2</sup>

Ante esta situación se hizo muy notoria la insuficiencia de las comunicaciones por internet en el país, así como la poca preparación de la mayoría de la población adulta para el manejo de las nuevas tecnologías más allá del uso del celular y de sus aplicaciones. Estas limitaciones se hicieron patentes de manera aguda en el campo educativo dado que ni maestros/as, ni alumnos/as, padres de familia ni las autoridades educativas estaban preparadas para hacer frente a una contingencia como esta. En otros términos, el país no estaba preparado para un trabajo constante en línea ni en el campo educativo, ni en el laboral. Aunque en este había más avances dependiendo de las empresas y de sus giros productivos o administrativos y de servicios. En el caso de la Educación nunca se vio de manera aguda esta necesidad y por ello, como Sistema, nos encontramos faltos de preparación.

<sup>2</sup> Esta distinción es fundamental porque esta escuela Tiene dos turnos: matutino y vespertino y la clave escolar es diferente, podríamos decir que son dos escuelas diferentes en el mismo plantel. De hecho, el turno matutino no es considerado dentro del subsistema de educación indígena. La clave del centro escolar turno matutino es 12DPB0047V y el del turno vespertino es 12DPB0989L. La investigación es sobre el turno vespertino.

### 3.1 BARRERAS POLÍTICAS

La educación en el medio indígena se ha transformado en una política primordial para los estados que comportan un componente importante de su población que se identifica como indígena, o pueblo originario. El INALI ha detectado 62 grupos lingüísticos y con las variantes, se llega a 80 en el país. Esto implica recursos económicos y personal docente preparado. En ambos rubros tenemos insuficiencia. Ni se destina todos los recursos necesarios para atender adecuadamente a la educación indígena y mejorar la infraestructura escolar, ni se cuenta con maestros suficientemente formados para asegurar una buena formación en la educación intercultural bilingüe, aunque hay experiencias que muestran la posibilidad real de tener una educación intercultural bilingüe con buenos resultados en términos de aprendizaje. La política gubernamental de apoyo a las comunidades indígenas mediante la educación intercultural bilingüe sigue siendo una política de asimilación y no de potenciación de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas

### 3.2 BARRERAS ACADÉMICAS

La pandemia COVID-19 hizo aparecer las deficiencias de la formación docente en el campo de las nuevas tecnologías, al igual que se manifestó la brecha generacional en estos procesos de educación a distancia. Así mismo, se hizo muy notoria la insuficiencia de las comunicaciones por internet en el país, así como la poca preparación de la mayoría de la población adulta para el manejo de las nuevas tecnologías más allá del uso del celular y de sus aplicaciones. Muchos de ellos limitados por la ausencia de internet en sus lugares de residencia, o la falta de equipo adecuado para ellos y para sus niños y niñas. Esta situación ha dado lugar a actividades creativas como visitar a sus alumnos, tener una escuela rodante, hablar por teléfono con sus alumnos; sin embargo, no se puede superar situaciones adversas sin los instrumentos necesarios y una adecuada formación, por lo cual, se puede avanzar la hipótesis del bajo rendimiento escolar de los niños y las fallas en el aprendizaje. Estas limitaciones se hicieron patentes de manera aguda en el campo educativo dado que ni maestros/as, ni alumnos/as, padres de familia ni las autoridades educativas estaban preparadas para hacer frente a una contingencia como esta:

### 3.3 LA BARRERA DE LA IGNORANCIA: FALTA DE PREPARACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

La población rural y la indígena tenía poco acceso a este nivel educativo, podemos formular la hipótesis de la imposibilidad de estos padres y madres de familia

para asesorar a sus hijos e hijas en la resolución de los problemas que les presenta una escolaridad a distancia, en la cual ellos deben figurar como co-preceptores ya que los maestros o maestras no están presentes. Si la calidad de la educación representaba ya un problema para el país, antes de la pandemia, podemos suponer que en la actualidad se ha agravado el problema de alcanzar una mejor educación. Una realidad que no debemos olvidar es que, en general, la mayoría de las familias han dejado a la escuela la responsabilidad total de educar a los hijos por diferentes motivos: necesidad de trabajar, falta de preparación, hogares en crisis o rotos, padres o madres enfermos, abuelos sin conocimientos de los contenidos escolares actuales, carencia de equipos de cómputo, de internet y en los casos extremos, carencia de luz eléctrica en la comunidad. En síntesis, una gran parte de la sociedad está alejada de la escuela. Ante ello, la tarea de los y las maestras es ingente por lo cual el compromiso del personal docente es la "conditio sine qua non" para lograr un aprendizaje más o menos mediano a través de un modelo de enseñanza a distancia fundamentado en el aprender a aprender de los niños, desde el kínder hasta la educación superior.

Los padres o familiares adultos o hermanos mayores deberían contribuir con la asistencia inmediata para solucionar las dificultades que experimentan los niños en la elaboración de sus tareas y la construcción de su aprendizaje, lo que en términos de Vygotsky (1978) se denomina Zona de Desarrollo Próximo. Lo que significa que los adultos o personas que saben más que los alumnos pueden ayudarlos en determinado momento para superar algún obstáculo para su aprendizaje. El problema reside en que no hay una preparación adecuada de los familiares, y la labor docente se dificulta por las limitaciones consideradas para el uso de equipos de cómputo o celulares que soporten la cantidad de datos que se transmiten en una clase on line.

#### 3.4 LAS BARRERAS PRÁCTICAS: AUSENCIA DE PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS (ESCASO CAPITAL TECNOLÓGICO)

La actual situación pandémica ha puesto en evidencia la falta de preparación de los maestros y maestras de todos los niveles educativos, pero particularmente en el nivel básico para servirse de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. En tiempos no muy remotos la crítica hacia el uso de las tecnologías como medios de aprendizaje fue acerva y dura. Con justa razón se argumentó que no es suficiente el uso de la tecnología educativa para favorecer el aprendizaje, que el maestro o maestra era indispensable para coordinar el proceso colectivo de aprendizaje. Si bien esta afirmación es verdadera, lo cierto es que se descuidó ampliamente la formación de los maestros en este aspecto.

Es así como para los maestros y maestras no ha sido diferente, hay quienes tenían conocimientos sobre el uso de las tecnologías, pero posiblemente nunca o pocas veces las habían aplicado para la enseñanza a distancia. Hoy en día todos y todas tienen que hacer este trabajo desde sus hogares-salón de clases, tratando de seguir las guías que la SEP (Secretaría de Educación Pública)<sup>3</sup> ha puesto a su disposición y algunas maestras que tratan de innovar en su proceso de aprendizaje personal para ayudar a los alumnos en su aprendizaje colectivo. Es por ello por lo que, ante la necesidad actual de la educación a distancia, nos encontramos como país ante una desventaja real por la falta de preparación para este tipo de trabajo educativo. Hoy, esta nueva realidad se nos ha impuesto y los problemas que experimentamos como sociedad están a la vista. La escolaridad durante el confinamiento por el Covid-19, se vio seriamente afectada por múltiples factores de los cuales enumeramos algunos:

1. Falta de preparación de los maestros y maestras para trabajar a distancia, utilizando las TICs, es decir Falta de Capital Tecnológico.
2. Hacer del hogar del maestro el salón de clases y la casa de los niños en escuela sin la infraestructura de la escuela.
3. Difícil mantener la atención de los niños y jóvenes en las clases virtuales o por televisión, o por watts-up vía celular. Los motivos de distracción son múltiples y variados.
4. En muchos hogares se carece de internet para poder recibir las señales de la SEP.
5. La brecha digital entre el campo y la ciudad: muchas zonas rurales no tienen internet por lo cual no pueden acceder a la comunicación educativa.
6. Incapacidad de los padres de familia para asistir a sus hijos en las tareas y seguimiento de las clases virtuales.
7. El estrés experimentado por los niños ante el confinamiento, la ausencia de sus amigos y la imposibilidad de poder correr, gritar y manifestar sus emociones y sentimientos de frustración.
8. Las dificultades que tienen que superar las familias que tienen dos o más hijos en niveles diferentes o en el mismo nivel, pero diferente grado
9. El estrés experimentado por las madres y padres de familia ante la dificultad de asesorar a sus hijos en sus deberes escolares y hacer frente a sus labores profesionales o de sus trabajos para mantener a la familia.

---

<sup>3</sup> En México la oficina responsable de la educación se denomina Secretaría de Educación Pública, lo que en el resto de los países de AL se denomina Ministerio de Educación.



10. La violencia intrafamiliar representa también un obstáculo para el aprendizaje de los niños y niñas cuyos hogares carecen de espacios que se puedan dedicar exclusivamente al trabajo escolar de los alumnos.
11. Imposibilidad de asistir a la telesecundaria o a la preparatoria a distancia.
12. Ausencia del servicio de la Internet, y el servicio irregular de las compañías telefónicas que dificultan el seguimiento continuo de las clases por zoom o classroom. El seguimiento por Whatts-up no es fácil debido a lo pequeño de la pantalla para seguir las lecturas o actividades propuestas.
13. Falta de materiales adecuados a esta modalidad educativa.
14. La fatiga de los y las maestras por las horas pasadas on line, por cualquier medio que sea.

### 3.5 BARRERAS SOCIALES

Algunas maestras han manifestado sus dificultades a partir de la organización familiar. Algunos de sus testimonios así lo indican:

“La tecnología es complicada para mí, imaginense para los alumnos o los padres, o los abuelitos que cuidan a nuestros alumnos”  
“no tengo señal en casa, en ocasiones el internet se desconecta”,  
“los papás no cuentan con dispositivos tan avanzados para entrar a las plataformas”,  
“tengo papás analfabetos”,  
“mi hijo ocupará la computadora para sus clases en línea, yo, a qué hora!”,  
(política, 2020)

Padres y madres que trabajan, ¿a qué hora podrán ayudar a sus hijos hijas en el cumplimiento de sus deberes escolares? Esto hace que con frecuencia envíen correos electrónicos a sus maestras/os para solicitar aclaraciones o pedir ayuda con el fin de poder cumplir con sus tareas. Por otra parte, pocos padres de familia están familiarizados con el lenguaje escolar, lo cual agrava la dificultad para ayudar a sus hijos y dificulta el aprendizaje. De semejante manera, maestras, que son esposas y madres, con deberes familiares en el hogar, deben compartir el tiempo con las clases on line, que absorben más tiempo que la enseñanza presencial., se ven desbordadas por la situación pues, son seres humanos con límites de tiempo y obligaciones más allá de la enseñanza.

Larga sería la lista de barreras prácticas que tienen que superar tanto las familias como las y los maestros para asegurar que los niños, niñas y adolescentes puedan continuar con su aprendizaje. Sin embargo, el año escolar continúa, algo siempre se puede aprender, se dice, pero la realidad es que ya nada será igual a pesar de la resistencia de la escuela al cambio, aunque en esta ocasión sea un retroceso.

La tecnología ha entrado por la puerta trasera a los hogares, en unos más en otros menos, es posible que haya hogares en donde todavía se pueda lograr, pero la sociedad y la escuela están experimentando cambios que dan pie a “la nueva normalidad” también en el campo educativo. Es un reto que todos, familias y escuela, gobierno y sociedad, tenemos que enfrentar y buscar alternativas que posibiliten el aprendizaje de los niños y niñas, la recuperación de los procesos creativos de conocimiento y de su transmisión a las generaciones en proceso de maduración.

#### 4 VUELTA A LA EDUCACIÓN LIQUIDA

El uso de la tecnología implicó un reto para los maestros y para las familias cuyo capital tecnológico es escaso o nulo. Entendiendo por capital tecnológico el conocimiento y posesión de instrumentos que permitan la comunicación a distancia (on line) con fines educativos y de otra índole, así como la capacidad de utilización de los softwares disponibles para ello. Los maestros/as han hecho de su casa el salón de clases, los alumnos, niñas, niños y jóvenes tuvieron que hacer de su casa la escuela: clases, recreo, comida, diversión aburrimiento y descanso todo en uno: el hogar. No es de extrañar el aburrimiento y el tedio experimentado por tantos días de encierro, trabajo más pesado frente al televisor, la computadora, la Tablet o el celular y el desconcierto de los padres que de la noche a la mañana se vieron transformados en preceptores de sus hijos para asistirlos en el proceso de aprendizaje a distancia, cuando ellos mismos no tenían idea de lo que eran los contenidos escolares y la descalificación de sus conocimientos frente a los nuevos contenidos curriculares. Obviamente la desigualdad social existente en este país permite pensar que numerosas familias si han podido hacer frente a esta contingencia y lograron tener una cierta formación para sus hijos, lo que seguramente aumentará la desigualdad social y de oportunidades para los niños con menos recursos o totalmente marginados. En una educación escolar que corre por las autopistas cibernéticas sin la oportunidad de profundizar los conocimientos, la información se escurre entre las neuronas de los alumnos sin dejar gran residuo permanente, es decir sin un aprendizaje duradero y al mismo tiempo flexible que les permita adaptarse y tomar decisiones según las características de la vida moderna en donde les toque vivir. “Una Educación orientada a la formación de marcos cognitivos y de predisposiciones (habitus según Bourdieu, 1970) que permitan al alumno orientarse en cualquier situación aunque no esté familiarizado con ella, y que permita también la absorción, asimilación e incorporación de nuevos conocimientos...es la idea de una revolución permanente del conocimiento ya que nada es definitivo, pues todo conocimiento está destinado a tropezar y sufrir modificaciones ...

para ser práctica, una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón” (Bauman, 2013: 30 y ss.)

El maestro sigue siendo irremplazable en el aula como mentor, guía, modelo, acompañante, colaborador en la construcción del conocimiento de sus alumnos. La tecnología será un instrumento complementario para su labor educativa, por lo cual debe aprender a educar en la era digital. Este es el reto para México y para el sistema educativo de todos los países de Latino América: formar maestros para el futuro en la era digital. Las Escuelas Normales deberán transformarse y modernizar sus planes y programas de estudio; actualizar la curricula de formación inicial, así como la de la Normal Superior, asimismo las universidades, a fin de garantizar una formación complementaria en el uso de las TICs aplicadas a la educación. La pedagogía de “aprender a aprender” es válida también para los maestros desde educación básica hasta la superior. Luego, “la Educación para la vida” consiste en ese proceso de aprendizaje para aprender; el “aprender a aprender” debe ser un ejercicio cotidiano de reflexión sobre los acontecimientos de la vida, de la comunidad, de nuestra zona en la cual vivimos y tenemos cierta participación en la buena marcha de la comunidad. Los conocimientos flexibles que permitan una visión e interpretación práctica de las circunstancias que nos rodean y nos permitan tomar decisiones en el momento oportuno. Por tanto, no son conocimientos definitivos, inflexibles, sino temporales de acuerdo con las circunstancias en las que se encuentren los sujetos cognoscentes y deban tomar decisiones para su vida en un mundo cambiante cada vez con mayor velocidad.

En el caso de ser hoy maestros y maestras, tenemos que cambiar nuestra manera de ver la educación escolar, nuestros métodos de enseñanza y estrategias pedagógicas para acercar a los alumnos al conocimiento y puedan construir sus propios conocimientos y aprendan a hacerlo a lo largo de la vida, sirviéndose de manera de la tecnología.

#### 4.1 LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL CAMPO

Los problemas o barreras para el aprendizaje enunciados se multiplican en las zonas rurales o en las comunidades indígenas dada la ausencia de infraestructura suficiente para atender este tipo de demandas comunicacionales. La ausencia de energía o la inestabilidad de esta es una de las barreras prácticas y económicas que hay que superar, para lo cual se requiere una política de expansión de los servicios de electricidad a toda la población; el acceso al internet generalizado, lo que está todavía en proceso y difícilmente se logrará en un futuro próximo. La formación para la vida debe tomar en cuenta las características de las comunidades en donde se desarrollan los alumnos y los

cambios que se están viviendo en todas las comunidades. Ya no podemos decir, en este pueblo nada ha cambiado desde que me fui hace 40 años. Cambia, todo cambia, nuestra mentalidad también y debemos acostumbrarnos a reflexionar en términos de estos cambios, es decir aprender de nuevo para poder desenvolvernos en esta comunidad como seres humanos y miembros participantes de los procesos culturales, económicos, políticos y sociales, que transforma a su vez esa nueva normalidad.

## 4.2 LA NUEVA NORMALIDAD Y LA EDUCACIÓN EN XOCHISTLAHUACA, ESCUELA “EL PORVENIR”

La escuela El Porvenir, de educación básica intercultural bilingüe ha sido objeto de numerosos artículos debido a su modelo educativo y a la trascendencia de la formación de sus alumnos, la lucha por la recuperación de la lengua ñomndaa más conocida por nosotros como la lengua amuzga y aspectos centrales de su cultura, sufrió también las consecuencias de la pandemia del COVID-19, aunque este pueblo casi nunca estuvo en semáforo rojo, no porque no hubiera contagios y muertes, sino por el descuido de la gente, la incredulidad o el desinterés por cuidar de su propia salud y de las de los demás habitantes del municipio. Sin embargo, el cierre de las escuelas fue obligatorio y tuvieron que cesar actividades presenciales.

## 4.3 LA ESTRATEGIA EDUCATIVA DE LOS MAESTROS Y LA COMUNIDAD: EDUCACIÓN INCLUSIVA

“Como el ritmo, el estilo, el idioma, o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente (Informe UNESCO, Dakar 2000).

Esta directriz de la UNESCO para la educación inclusiva estuvo presente en la estrategia educacional de los maestros de la escuela El Porvenir, ya que, ante la obligación de cerrar la escuela a toda acción presencial, los maestros y los padres de familia recurrieron a la entrega de tareas a domicilio. Es evidente que se trata de una comunidad pequeña, con más o menos 110 alumnos, no tenemos noticias si ha habido deserciones, pero esa es más o menos la población estudiantil de esta escuela en el turno vespertino, que es en donde se lleva a cabo este proyecto.

Ante la dificultad de comunicarse vía telefónica, por chat o watts up, debido al mal servicio de las compañías telefónicas, o porque los alumnos no contaban con un aparato adecuado, los maestros optaron por recorrer las calles y visitar a los niños en sus hogares,

llevándoles el material de trabajo, explicando sus lecciones a cada uno, dejando tareas y recogiendo para calificar. En este proceso fueron auxiliados y apoyados por los padres de familia y por las autoridades municipales. De esta manera se construyó también una comunidad educativa y de aprendizaje, ya que fue una experiencia nueva para la población participante, incluso, para los que no tienen a sus hijos en esta escuela. Un aprendizaje comunitario que forma parte de la comunalidad, entendida como la participación de todos y todas en las tareas que enfrenta la comunidad. Tomando en cuenta estas acciones es posible avanzar la hipótesis de que la construcción de aprendizajes no ha sido perdida, seguramente ha disminuido, pero la pedagogía del aprender a aprender en estas circunstancias ha sido uno de los factores centrales de los aprendizajes de los niños. En todo caso, es un ejemplo también de una educación inclusiva ya que de acuerdo con la UNESCO la inclusión implica el “Derecho a acceder, con equidad y calidad, al espacio de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado y la no exclusión como “Derecho a no ser excluido, por razones personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado”. (Tony Booth y Mel Ainscow, 2000). En este caso los maestros y maestras hicieron todo lo posible por incluir a todas y todos sus alumnos en un proceso educativo excepcional por la pandemia, tratando de asistirlos en sus hogares recorriendo calles en un municipio que no se ha distinguido por el cuidado de la salud de sus habitantes y sufrieron los embates de la pandemia.

## 5 CONCLUSIONES

La búsqueda de la no exclusión ha llevado a los maestros y maestras a implementar esta estrategia educativa visitando a los alumnos en sus casas, dando pie para la innovación en tiempos de COVID-19. Sin duda es un ejemplo que seguir, aunque no siempre sea posible dado el tamaño de las comunidades y la dispersión de la población.

La búsqueda de una educación pertinente ha sido un objetivo permanente en esta escuela, por ello, los maestros y maestras no omitieron esfuerzos por llevar la escuela a los hogares de los niños con la ayuda de los padres de familia.

La participación de los padres de familia y de las autoridades municipales da pie para considerar una comunidad de aprendizaje que apoya a sus estudiantes colaborando con los maestros. Ejemplo de solidaridad y superación de las barreras para el aprendizaje y la participación en comunidades indígenas e impulsar una educación para la vida, a pesar de las limitaciones impuestas por la pandemia.

Se evidencia la necesidad de una nueva formación magisterial que aborde los usos de la tecnología aplicada a la educación de manera competente y formada.

Asimismo, la política gubernamental se debe orientar a equipar a las escuelas con instrumental para el uso de las nuevas tecnologías y a apoyar a las familias con menos recursos para que tengan acceso gratuito a internet y al equipamiento correspondiente.

Sin duda alguna, al aprendizaje de los alumnos y alumnas fue limitado y deficiente. Un retroceso muy significativo, puesto que los maestros, a pesar de los esfuerzos que desplegaron durante la pandemia, en el regreso a clases presenciales tuvieron que repasar conocimientos de dos años anteriores. Podemos decir que hubo un retroceso de dos años en el aprendizaje logrado antes de la pandemia.

Superar los obstáculos para el aprendizaje requiere de los esfuerzos de maestros, alumnos, familias y autoridades para eliminar aquellos que derivan de la condición social de los estudiantes, de la falta de presupuesto gubernamental y, sin duda, de la ausencia de apoyo a las familias para que amplíen sus horizontes culturales y educacionales.

## BIBLIOGRAFÍA

Booth, T. y Mel Ainscow. Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO/OREALC. Chile. 2000.

Bauman Zygmunt, 2013. Sobre la educación en un mundo líquido. España: Espasa Libros.

Bigott, L.A. (1975). El Educador Neocolonizado, Editorial La Enseñanza Viva, Venezuela, Disponible en <https://betzaidaclassroom.com/wp-content/uploads/2023/12/EI-Educador-Neocolonizado-Bigott.pdf>, consultado el 8 de febrero 2025

Bourdieu, P. (1970) La, reproducción. Barcelona: Edit. Laia, edición en español, 1977.

Camacho, N, "Barreras en la educación media superior para las personas con discapacidad visual: entre luces y sombras" Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-X. Covarrubias Pizarro Pedro. "Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación". En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos, (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. 2019.

Delors, Jacques. .La. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana ediciones UNESCO, 1996.

(Souza), B. de, (2011) (segunda reimpresión), Una Epistemología del Sur, Siglo XXI, Clacso coediciones, México.

\_\_\_\_\_(2016), Revolución y conocimiento: la fuerza insurgente de la epistemología del Sur.

\_\_\_\_2019, Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen I, CLACSO.

Ortega, A. (2020). "Con dudas y poco a poco, así enfrentan los maestros la enseñanza en tiempos de COVID. Disponible en [/con-dudas-y-poco-apoyo-asi-enfrentan-maestros-la-ensenanza-en-tiempos-de-covid. Consultado enero 14 2021. 2020.](https://politica.expansion.mx/mexico/2020/05/15)

Puigdemívol, IK. Y Petreñas, C. 2019, "Evolución y sentido del apoyo educativo: La función del apoyo en la escuela inclusiva" en Puigdemívol, I, y otros: Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria. Págs 19-64.

Stermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural." En Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 13, N° 38, 2014, p. 347-368. Disponible en Redalyc.Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Consultado el 17 de febrero 2025.

UNESCO, Informe". Unesco, Dakar 2000.

Walsh, C. (2013), "Lo Pedagógico y lo Decolonial. Entretejiendo Caminos. Introducción." En Walsh, C. (editora) Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)existir y (Re)vivir, tomo 1. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador.

## CAPÍTULO 8

### PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE REALIDAD AUMENTADA: EL PATRIMONIO DE LOS MOLINOS DE VIENTO EN MURCIA (ESPAÑA)

Data de submissão: 09/03/2025

Data de aceite: 20/03/2025

**Francisco José Martínez-López**

Universidad de Murcia  
Facultad de Educación  
Murcia-España

<https://orcid.org/0000-0002-5315-3225>

**Juan Francisco Martínez-Soler**

Universidad de Murcia  
Facultad de Educación  
Murcia-España

**Pablo Francisco Martínez-Ramos**

Universidad Politécnica de Cartagena  
Escuela Técnica Superior de  
Ingeniería Industrial  
Cartagena-España

**RESUMEN:** En esta propuesta se presenta una metodología basada en Realidad Aumentada (RA), como estrategia para favorecer un acercamiento al patrimonio tecnológico industrial de los molinos de viento en la Región de Murcia. Se pretende aproximar a la sociedad, especialmente al tramo más joven a través de su integración en la actividad curricular docente. En este sentido contribuye el Decreto nº6/2021, de 18 de febrero, recientemente incorporado

para Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el currículo de la Región de Murcia y, concretamente, la justificación de la materia de Patrimonio de la Región de Murcia II: Investiga el Patrimonio Científico-Tecnológico, representando el soporte ideal que nos puede permitir incorporar el conocimiento sobre nuestro patrimonio industrial en la Educación Secundaria Obligatoria. Se acude a técnicas de recopilación de datos mediante el escaneo de la realidad física recurriendo al empleo del dron como recurso educativo. En base a la técnica de la fotogrametría aérea se trabaja sobre un modelo tridimensional. La gestión de la información se lleva a cabo con la aplicación Agisoft Metashape Standard. Posteriormente, se codifica para ofrecer la accesibilidad desde el propio ordenador o bien desde un dispositivo tipo Tablet o Smartphone.

**PALABRAS CLAVE:** Patrimonio industrial. Realidad Aumentada (RA). Fotogrametría. ESO. Agisoft Metashape Standard.

METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR EDUCATION THROUGH AUGMENTED REALITY: THE INDUSTRIAL HERITAGE OF WINDMILLS IN MURCIA (SPAIN)

**ABSTRACT:** In this proposal a methodology based on Augmented Reality (AR) is presented, in response to a need to approach the industrial technological heritage of windmills in Region of Murcia. It is intended to generate an approach to society, especially to the younger sector of the same through its



integration in the teaching curricular activity. In this sense, Decree No. 6/2021, of February 18th, recently incorporated for Compulsory Secondary Education (ESO) in the curriculum of Region of Murcia and, specifically, the justification of the item of Heritage of Region of Murcia II contributes: Investigate the Scientific-Technological Heritage, representing the ideal support that can allow us to incorporate the knowledge of our industrial heritage in a certain section of society, that of the Compulsory Secondary Education student. Data collection techniques are used by scanning physical reality using the drone as an educational resource. Based on the aerial photogrammetry technique, we work on a three-dimensional model. Information management is carried out with the Agisoft Metashape Standard application. Subsequently, it is encoded to offer accessibility from the computer itself or from a Tablet or Smartphone type device.

**KEYWORDS:** Industrial heritage. Augmented Reality (AR). Photogrammetry. ESO. Agisoft Metashape.

## 1 INTRODUCCIÓN

Conforme vamos adentrándonos en el siglo XXI vamos introduciéndonos en nuevos retos que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) nos van ofreciendo. Estas circunstancias deben ser tenidas en cuenta y aprovechadas para impulsar algunos campos como el del patrimonio tecnológico industrial. Autores como Zozaya-Montes (2020): p. 2166, destacan el interés que las TIC y los recursos digitales presentan para la revalorización y puesta en valor de aspectos desatendidos del patrimonio industrial que, según The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage (TICCH), es entendido como el conjunto de restos (de maquinaria, talleres, molinos y fábricas, minas, almacenes y depósitos, lugares donde se genera, transmite y usa energía, medios de transporte y sus infraestructuras, lugares donde se desarrollan actividades vinculadas a la industria, etc.) de la cultura industrial que presentan un valor histórico, social, tecnológico, arquitectónico o científico.

Por otro lado, la sociedad debería estar sensibilizada con su patrimonio tecnológico, su identificación, catalogación y conservación presentándolo como un legado obligado a transmitir a las próximas generaciones debe ser un objetivo para una sociedad moderna. En este sentido el papel del sector educativo debe desempeñar un papel importante en la medida que será desde los más jóvenes desde donde podríamos afianzar el respeto y la atención necesaria al patrimonio que estará en sus manos en un futuro próximo.

Una innovación educativa es una suma sinérgica entre crear algo nuevo, el proceso en el que se aplica y la aportación de una mejora como resultado del proceso. (García-Peñalvo, 2016). Se hace necesario que las innovaciones en el campo educativo deban tener presente la participación de varios factores, entre los que se hallan,

obviamente, la disponibilidad de recursos materiales novedosos (drones, gafas RV...), pero también deba entrar en juego y de forma importante, la motivación y participación del estudiante y, en definitiva, de la sociedad y su acercamiento al patrimonio industrial, especialmente al local y regional que puede despertar su mayor atención.

La motivación e interés del profesorado, más aún, teniendo presente que las responsabilidades de los docentes están cambiando, de manera que ahora desempeñan el rol de curadores de contenidos y facilitadores de experiencias de aprendizaje que animan a los alumnos a investigar y explorar, como señalan Adams et al. (2016). Por ello, es clave la importancia de la toma de conciencia del docente de su papel fundamental en la adopción de estos cambios y la aplicación de estas innovaciones dentro del aula y de la transmisión al mismo tiempo de esa inquietud al propio alumnado.

Con todo lo anterior, se presenta como parte importante la propia responsabilidad e implicación del profesorado a la hora de su actualización constante para el correcto desempeño de sus funciones docentes que no se circunscriben exclusivamente a la transmisión de contenidos sin mayores implicaciones y, también, de las políticas (educativas, culturales) que deberían ir en la dirección de responder a aquellos contenidos que identifican y definen a un territorio en base a su patrimonio material y cultural.

Dentro del planteamiento de los párrafos anteriores, las TIC deben desempeñar un papel significativo por diversos motivos. Entre ellos destaca Cabero y Fernández (2018) la posibilidad de realizar prácticas hoy día impensables sin el apoyo de tecnologías, como por ejemplo los entornos de simulación.

Como señalan Moreno, López y Leiva (2018), en los últimos años han cobrado gran popularidad las impresoras 3D, los programas de modelado 3D y las tecnologías de realidad aumentada (RA) y realidad virtual (RV); aplicadas a diversos campos como pueden ser ingeniería, telecomunicaciones, videojuegos, medicina, arquitectura, turismo, arqueología, geografía, etc. Referido a este último caso, señalan Sevilla et al (2023) el papel destacado y creciente de los componentes visuales y las nuevas tecnologías en los ámbitos académico y científico ante nuevas demandas que llevan a concebir elementos gráficos emergentes a una nueva forma de transmitir el conocimiento de forma efectiva y rigurosa, en referencia a la realidad aumentada (RA). Al transformar y mejorar el escenario formativo, son precisamente estos entornos de simulación, entendidos como tecnologías disruptivas, la realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV), las que están tomando mayor impulso e importancia. Cabría añadir el hecho de que varios pedagogos coinciden en que “los beneficios de estos avances en el aprendizaje serán suficientemente notorios como para abrirle hueco en el sistema educativo”, según Núñez (2016): p. 1.

Por tanto, hoy somos más conscientes que nunca, en nuestra historia reciente, de los retos a los que la educación necesita enfrentarse. Hemos sido testigos de la importancia que en situaciones donde nos vemos privados de las ventajas sociales de la presencialidad, las tecnologías disponibles suponen una tabla de salvación a la hora de afrontar sus desafíos. Dentro de las conocidas como nuevas tecnologías podemos encontrar la respuesta a aquellas innovaciones educativas que se nos plantean como necesarias y que también contribuyen al proceso de formar y educar, acercándonos al aula aquellas instalaciones, construcciones, etc. que conforman nuestro patrimonio tecnológico sin que situaciones como las generadas por la Covid 19 incidan directamente.

Además, este trabajo se centra, en la propuesta de una metodología que pueda dar solución a diversas problemáticas dentro y fuera del aula. Todo ello tomando como referente las posibilidades que en la actualidad ofrecen las aplicaciones móviles en campos como la fotogrametría o la RA, entendiendo, además, el recorrido creciente que presumiblemente experimentarán éstas durante los próximos años, intuyendo un mayor avance de las experiencias con el desarrollo e implantación de tecnologías paralelas como el 5G o los avances en los propios dispositivos móviles, con sistemas fotográficos cada vez más avanzados, inclusión de sensores de posición y orientación como el giroscopio o las tecnologías GPS, multiplicando con todo esto las posibilidades de aplicación de estas metodologías en el ámbito educativo de un modo accesible, asequible y sencillo. La Realidad Aumentada es una tecnología que ha despertado un gran interés en el terreno de la educación al presentar un gran potencial para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. los estudiantes pueden tener una experiencia inmersiva y visualmente atractiva que les permite interactuar con objetos y escenarios virtuales de manera realista (Añapa y Rua, 2023), permitiendo el establecimiento de recorridos espaciales que facilitan la accesibilidad al alumnado como señalan Martínez-López, Rodríguez-Muñoz y Gambín-Rabadán (2018) en su propuesta de itinerario didáctico por el territorio.

Adem-as, algunos autores señalan que la intervención de la tecnología centrada, en referencia a las emergentes, incorpora la buena atención y concentración en múltiples procesos escolares, afirmando que la utilización de los dispositivos de RA aumenta la reflexión y los encuentros instructivos en el alumnado y, de hecho, la transmisión del aprendizaje a los discentes debería supervisarse bajo un esfuerzo coordinado entre los educadores y los dispositivos informáticos. (Bermeo y Macías 2023).

Por tanto, se pretende ofrecer una metodología válida para que, desde la representación visual, aunque virtual, mediante el uso de dispositivos móviles, se

establezca una propuesta que ponga al molino de viento de la Región de Murcia, como centro de interés, contribuyendo, desde el entorno escolar. En esta línea se dispone la nueva incorporación al currículo académico de la Región de Murcia (España), en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, del Decreto número 6/2021, de 18 de febrero, por el que se aprueba el currículo de áreas y materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica para Educación Primaria, Educación Secundaria y, concretamente, la asignatura Patrimonio de la Región de Murcia II: Investiga el Patrimonio Científico-Tecnológico, para 2º de ESO.

Para dar respuesta a esta asignatura desde un frente más innovador, se plantea la utilización de aplicaciones digitales accesibles para el alumnado que mediante el uso de tecnologías como la fotogrametría, el diseño tridimensional y la realidad aumentada (RA) permitan la captación, edición, difusión y visualización de objetos reales en una realidad mixta y, con ello, se consiga una mejora en el planteamiento didáctico, basada en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfocados al reconocimiento y puesta en valor del patrimonio tecnológico industrial de los molinos de viento, aunque también de otros elementos o edificios.

## 2 OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es desarrollar y presentar una propuesta metodológica basada en Realidad Virtual (RV), enfocada a potenciar la visibilización de una parte del patrimonio tecnológico industrial del Campo de Cartagena (Región de Murcia - España), concretamente el de los molinos de viento harineros, salineros y de trasegar agua, muy abundantes en la zona y que se encuentran en un importante momento de abandono y olvido, a pesar de actuaciones muy puntuales en algunos de sus ejemplares.

En esta propuesta se plantean los siguientes objetivos específicos:

Lograr con el desarrollo basado en RV una propuesta atractiva e innovadora, a través de tendencias emergentes en la presentación de contenidos, que pueda resultar de interés a la población en general, y, especialmente, a la más alejada al patrimonio industrial como es el sector más joven de la sociedad.

Establecer una metodología que contribuya a la realización de inventarios y catálogos que permitan el reconocimiento y la envergadura del estado patrimonial más cercano a nuestra sociedad, por tanto, sus carencias y necesidades en cuanto a su protección y mantenimiento, así como un acercamiento de la información y documentación.

Conectar e integrar la propuesta en el sistema educativo para fortalecer, de este modo, el vínculo entre el patrimonio industrial molinar y los estudiantes en la creencia de que no se valora lo que no se conoce, tanto a través de las aulas, mediante propuestas metodológicas sobre procesos de enseñanza-aprendizaje integrados en un currículo educativo, y en el que virtualmente la realidad, a través de la RA, se acerque al alumnado.

Aportar una nueva metodología para la realización de inventarios y catálogos en clave de patrimonio tecnológico industrial y RA con fines educativos y divulgativos.

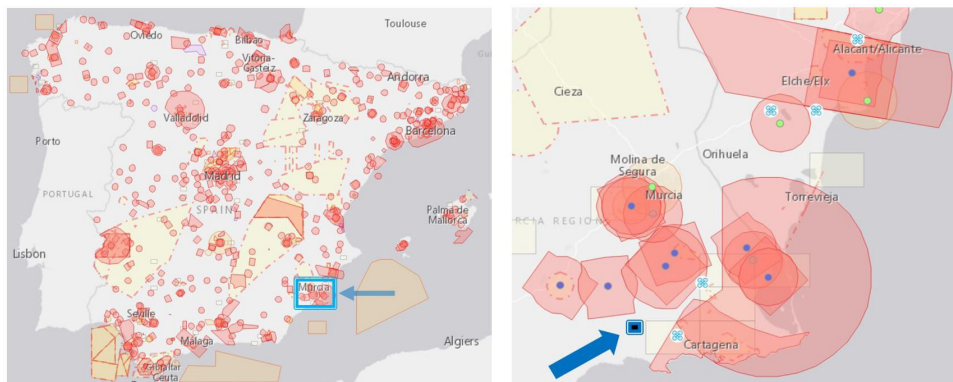
### 3 METODOLOGÍA Y FUENTES

Se establece una propuesta innovadora en torno a la RA y la representación real de construcciones, mediante la técnica de la fotogrametría, abordando las dificultades que presenta y la gestión de modelos 3D, para lo que se adoptan decisiones, en cuanto al software y hardware más eficiente y acorde con el objetivo planteado. Se acude a diferentes recursos, entre los que se halla Agisoft Metashape Standard.

#### 3.1 DETERMINACIÓN DE LA LOCALIZACIÓN

En primer lugar se procede a seleccionar el molino a digitalizar en 3D. Para ello se han tenido en cuenta los condicionantes por uno de los gestores de navegación existentes (ENAIREn -Drones y Planea-, Ferronats, Saerco o el Estado Mayor del Aire). Elegimos ENAIRE Drones, versión web (figura nº1), gestor de navegación aérea de España que controla más de 2 millones de kilómetros cuadrados de espacio aéreo y que también dispone de la App ENAIRE Planea que engloba a ENAIRE Drones con una gestión en la que también se podría realizar planes de vuelo entre otras prestaciones.

Figura nº1. Localización y clasificación del espacio aéreo en el Campo de Cartagena y ubicación del molino de Los Mayordomos (Fuente Álamo de Murcia, Región de Murcia -España).



Fuente: <https://drones.enaire.es/>

Se presenta el espacio aéreo hasta 120 metros y la aplicación solo debe ser usada para la planificación de vuelos de drones. Se emplea un dron con las especificaciones requeridas (figura nº2).

La determinación del molino de viento a digitalizar ha estado condicionada por las restricciones existentes en la Comarca del Campo de Cartagena, Región de Murcia - España. Con restricciones de diferentes categorías (ATZ, zona de tránsito aéreo; CTR, zonas de control; LER, zonas restringidas, etc). Concretamente, al Norte la zona CTR, área de seguridad del Aeropuerto Internacional de la Región de Murcia y del aeródromo de Los Martínez del Puerto, al Este la existencia de la zona ATZ, Base Área Militar de San Javier y otras áreas de seguridad como el aeródromo de Los Garranchos y el helipuerto del Hospital Mar Menor y la zona de Cartagena, con un espacio restringido al vuelo de aeronaves e incluso con otra restringida al vuelo fotográfico.

Figura nº2. Dron empleado para llevar a cabo la fotogrametría.



Fuente: Elaboración propia.

El molino seleccionado es el de Los Mayordomos en la pedanía de Las Palas, en el municipio de Fuente Álamo de Murcia. El único de los molinos de dicho municipio que aún mantiene algunos palos, el botalón y el palo-guía, por tanto, el mejor ejemplar de molino de la zona.

### 3.2 DESARROLLO DEL SOFTWARE

La metodología a seguir para obtener el modelo 3D de nuestro molino va a estar centrada en la técnica de la fotogrametría, o sea, en definir con precisión la forma, dimensiones y la posición en el espacio del edificio, utilizando esencialmente medidas hechas sobre un paquete de fotografías del mismo.

Para ello acudimos a un software que trabaje la fotogrametría. Optamos por Agisoft Metashape Standard (<https://www.agisoft.com>). Al cargar la aplicación aparecerá la interfaz de Metashape pidiendo el código de activación, no obstante, se puede usar durante un mes gratuitamente. Existe una versión de prueba de 30 días. Este software realiza el procesamiento fotogramétrico de imágenes digitales y genera datos espaciales 3D para su uso en aplicaciones SIG, documentación del patrimonio cultural y producción de efectos visuales, así como para mediciones indirectas de objetos de varias escalas.

Le añadiremos las imágenes obtenidas con el dron. Un equipo con 16 GB de RAM permitirá a procesar hasta unas 400 fotografías, aproximadamente.

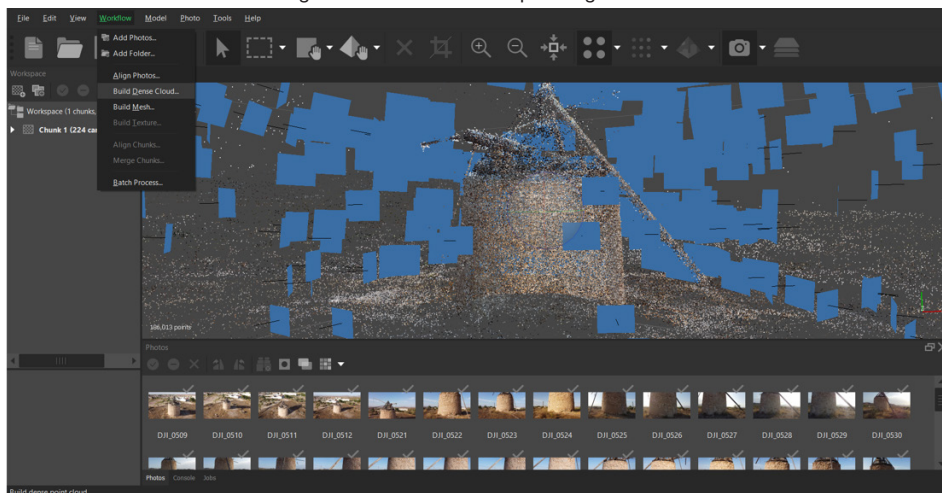
En la fase de selección de imágenes crearemos un bloque por cada grupo de fotos realizadas desde diferente ángulo y altura con el dron.

Una vez cargadas todas las imágenes en el proyecto se inicia el proceso mediante el menú workflow con el paso: alinear fotos. Metashape encuentra la posición de la cámara y la orientación de cada fotografía y construye un modelo de nube de puntos de paso.

Se puede dar el caso de que algunas de las fotos no se hayan podido orientar correctamente, para solucionar esto, se seleccionan las fotografías no orientadas y se repite el proceso de orientación.

Se genera una nube densa de puntos (figura nº3). Las cajas, que son mostradas en color azul, representa cada uno de los puntos de toma de imagen.

Figura nº3. Nube densa de puntos generada.



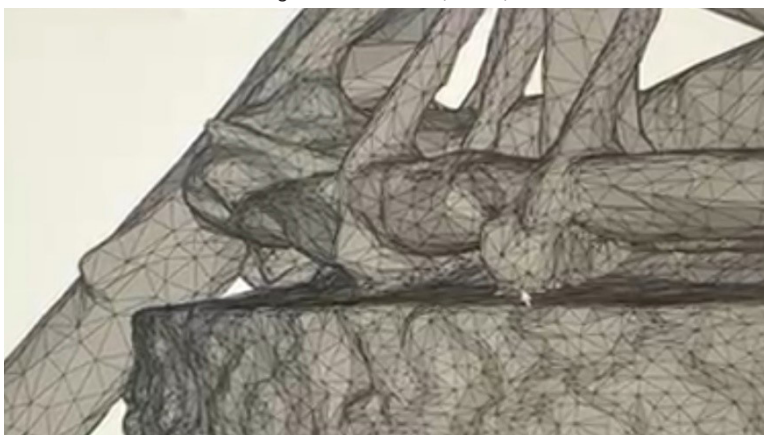
Fuente: Elaboración propia.

El avance en el proceso de configuración del mapa de profundidad requerirá un tiempo que dependerá del óptimo nivel de calidad y cantidad de las imágenes para conformar la totalidad del edificio en 3D.

El siguiente paso es la construcción de la malla (figura nº4). Se configura la calidad y se procesa. En una siguiente fase se procede a la construcción de texturas (se genera un archivo para que los distintos programas de 3D puedan interpretar la textura aplicada al modelo).

Una vez finalizado el proceso se procede a la exportación del modelo (formato \*.3ds) para poder abrir con programas de modelado 3D.

Figura nº4. La malla (detalle).



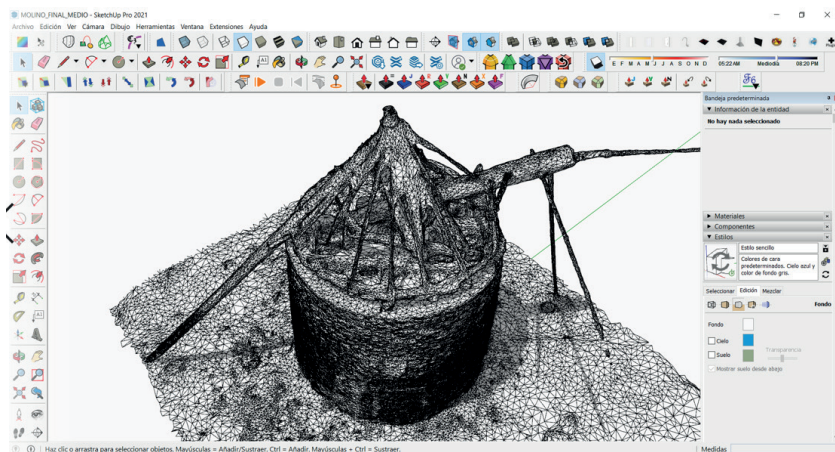
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, empleamos un programa de modelado 3D. Existen diferentes propuestas como SkechUp, Rhinoceros, 3DSmax, AutoCAD3D Utilizamos SketchUp versión 2021. Importamos el modelo y seleccionamos el archivo.

La primera malla que nos producirá SkechUp de la interpretación del modelo no nos servirá, puesto que recoge información muy extensa, alcanzando incluso 200 o 300 metros. Por tanto, hay que limpiarla, corrigiéndola mediante herramientas proporcionadas por el software. De este modo extenderemos el modelo únicamente hasta los límites deseados (figura nº5). En nuestro caso abriendo el espacio lo suficiente para que abarque tanto al palo-guía completo como al botalón.



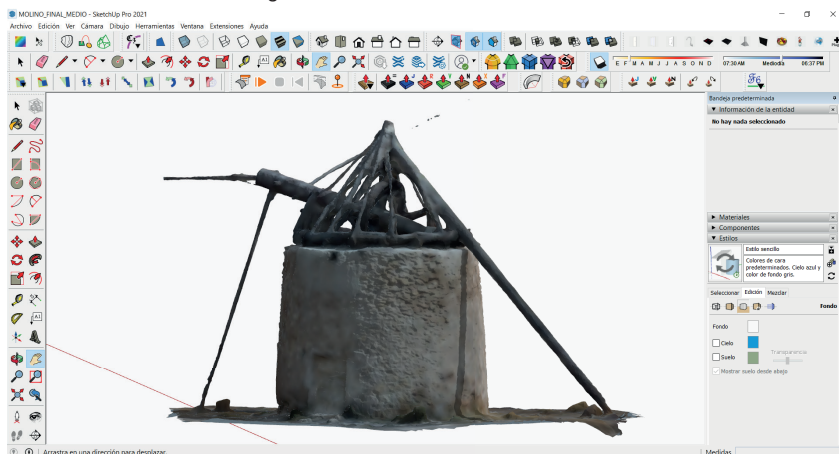
Figura nº5. El conjunto mallado.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, le aportaremos las texturas al modelo (figura nº6).

Figura nº6. Modelo con texturas visibles.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, procedemos a emplear un software para visualizar y compartir contenido en 3D en línea. Se opta por Sketchfab (<https://sketchfab.com/>) que proporciona un visualizador de modelos 3D basado en tecnología WebGL (Web Graphics Library). Es una especificación estándar que define una API implementada en JavaScript para la renderización de gráficos en 3D dentro de cualquier navegador web permitiendo reproducir modelos 3D tanto en páginas web para móviles, que es nuestro principal objetivo, como de escritorio.

Se importa el modelo que se obtuvo en su momento con la interpretación de las fotos y, más adelante, con la edición en SkechUp en formato de modelado 3D estándar \*.obj

La plataforma Skechfab necesitará gestionar 3 archivos distintos, por lo que se comprimirán en uno \*.rar. Son el archivo \*.obj, el de las texturas y el generado \*.mtl. Arrastramos y cargamos el \*.rar. La plataforma interpretará la información.

Finalmente, la plataforma nos permite previsualizar el documento para ver como ha sido interpretado, si se han detectado fallos... La herramienta nos permitirá hacer pequeños ajustes en cuanto a claridad, algunas mejoras visuales en las texturas, también cromáticas (saturación, brillo, temperatura del color, tonos de luz...).

Una vez que se hayan realizado los ajustes y ya tengamos el modelo final se pasará a publicar.

#### 4 RESULTADOS

La aplicación nos ofrecerá un resultado adaptado para RV (o sea, vistas para los ojos derecho e izquierdo) que ya podremos visualizar con una gafas de RV.

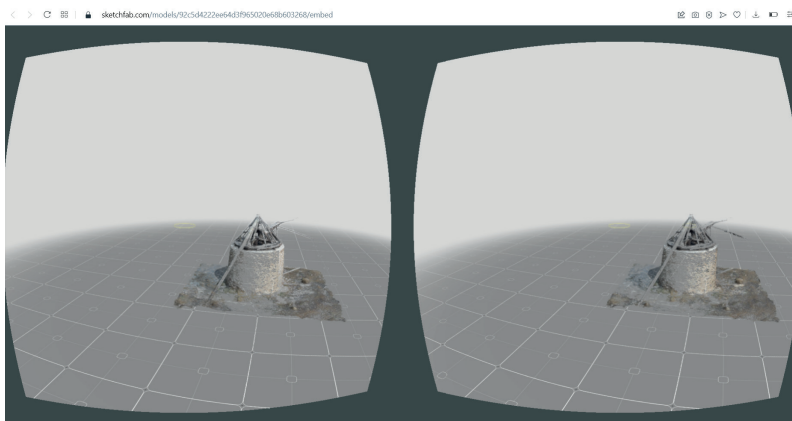
Una vez publicado, la página nos presenta un código QR que podremos leer directamente con el Smartphone. Si el dispositivo móvil dispone de la aplicación Skechfab el usuario podrá ver el objeto, en nuestro caso el molino, en el lugar que deseemos, como podría ser encima de la propia mesa del estudiante o del profesor, por ejemplo, es decir, se podrá visualizar en RA (figura nº7), por tanto, envuelta en un entorno real. De no disponer el Smartphone se visualizará en RV semi inmersiva, sin fondo alguno (figura nº8).

Figura nº7. El molino de viento “que ha sido trasladado al aula”, en vez de trasladar el aula al molino. Experiencia de RA.



Fuente: Elaboración propia.

Figura nº8. El molino de viento a través de una experiencia con gafas RV.



Fuente: Elaboración propia.

## 5 CONCLUSIONES

Tras la realización de esta experiencia se concluye que:

Por un lado, se consigue desarrollar una propuesta metodológica innovadora y centrada en la RV, enfocada a potenciar la visibilización del patrimonio tecnológico industrial, concretamente el de los molinos de viento en la Región de Murcia (molinos harineros, de trasegar agua y salineros), cuestión importante si se tiene en cuenta el hecho que el desconocimiento entre los más jóvenes de su patrimonio industrial más cercano está generando un desinterés. Además, se trata de una propuesta cuyo resultado puede ser exportable a otros campos dentro del patrimonio tecnológico-industrial, museístico, urbano... lo que le ofrece un valor añadido al poder ser trasladada esta metodología a otras disciplinas educativas.

Además, dicha propuesta se acerca a las preferencias del sector más joven de la sociedad, los estudiantes de Educación Secundaria, al tratarse de metodologías calificadas como disruptivas, muy innovadoras y de alto calado y atractivas, que irán acaparando importancia, extendiéndose y alcanzando un mayor desarrollo técnico durante los próximos años.

También, se consigue establecer las bases para un procedimiento técnico, llevado a cabo con Agisoft Metashape Standard, SkechUp y Skechfab, estableciéndose una metodología que puede extenderse y contribuir a otras funcionalidades, como la realización de inventarios y catálogos que permitan el conocimiento, y la información de una forma diferente, a la vez que nos ajusta con bastante precisión al verdadero estado de conservación, favoreciendo intervenciones posteriores de control y conservación sobre el patrimonio.

Finalmente, se consigue conectar e integrar la propuesta en el sistema educativo, concretamente en la ESO, a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo que supondrá un valor añadido en el proceso de enseñanza-aprendizaje del currículo de la nueva asignatura de libre configuración autonómica diseñada e incorporada recientemente al currículo del alumnado en la Región de Murcia y que se presenta como una propuesta curricular bastante novedosa en ESO por su proximidad a un entorno bastante próximo al alumnado. A su vez puede ser exportable a otras disciplinas en otros tantos currículos educativos donde tenga incidencia e interés la aproximación al contexto más inmediato, como forma de atracción hacia nuestro alumnado.

## BIBLIOGRAFÍA

Adams, S., Freeman, C., Giesinger, M. & Yuhnke, B. (2016). *NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12*. Texas: The New Media Consortium.

Añapa, P., y Rua, L. (2023). La realidad aumentada como apoyo pedagógico en la educación superior. *Reincisol*, 2(4), pp. 63-78. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V2\(4\)63-78](https://doi.org/10.59282/reincisol.V2(4)63-78)

Bermeo, C. y Macías, R. (2023). Propuesta de una Guía Metodológica para el uso de la Realidad Aumentada para mejorar el trastorno por déficit de atención (TDA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Lengua y Literatura en estudiantes de Educación General Básica del Ecuador [Tesis de posgrado, UNEMI]. En: <http://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/6905>

Martínez-López, F. J., Rodríguez-Muñoz, J.V. y Gambín-Rabadán, A. (2018). Realidad virtual e itinerarios didácticos: La Ruta de los Molinos de Viento de Fuente Álamo de Murcia (Región de Murcia). En *Actes. XI Congrés Internacional de Molinologia: Memòria, arquitectura, enginyeria i futur*. Coord. Aina R. Serrano Espases (Mallorca: Consell de Mallorca, 2018), 423-438.

Cabero, J. y Fernández, B. (2018). Las tecnologías digitales emergentes entran en la Universidad: RA y RV. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21-2 (2018): pp. 119-138. Doi: 10.5944/ried.21.2.20094

Moreno, N.M., López, E. y Leiva, J.J. (2018). El uso de las tecnologías emergentes como recursos didácticos en ámbitos educativos. *International Studies on Law and Education*, 29/30, pp. 131-146. (2018). Recuperado de: [http://www.hottopos.com/isle29\\_30/131-146Moreno.pdf](http://www.hottopos.com/isle29_30/131-146Moreno.pdf)

García-Penalvo, F.J. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje.» *Paper presented at the I Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa, CITIE*.

Núñez, P. (2016). Realidad virtual: así transformará el sistema educativo». *El Mundo*, 28 de abril de 2016. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/04/28/57223250ca47418b128b4651.html>

Sevilla, J., Herrera, D., Suárez, A., Fernández, F., Colina, A. y Obeso, I. (2023). Planteamiento metodológico y diseño de contenidos en la concepción de itinerarios urbanos basados en Realidad Aumentada. Geografía: Cambios, Retos y Adaptación XXVIII Congreso de la Asociación Española de Geografía. AGE y Universidad de La Rioja, pp. 1745-1754 DOI:10.21138/CG/2023.1c1745

Zozaya-Montes, M. (2016). TIC y propuestas didácticas digitales para la enseñanza del patrimonio y arqueología industrial: avanzar en tiempos de Covid-19. En Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia (CUICIID 2020). D. Caldevilla (ed.). Évora: Universidade de Évora, p.1266.

## LEGISLACIÓN

Decreto n.º 6/2021, de 18 de febrero, por el que se aprueba el currículo de áreas y materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica para Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Diseño propio de los Centros Educativos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº46, de 25 de febrero.

# CAPÍTULO 9

## ADAPTACIONES VISUALES: CLAVE PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA EN EL AULA

Data de submissão: 16/02/2025

Data de aceite: 11/03/2025

**Dra. Carina Acosta Mendoza**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte  
Cd. Juárez, Chihuahua, México  
<https://orcid.org/0000-0003-2163-2034>

**RESUMEN:** El capítulo *Adaptaciones Visuales: Clave para la Inclusión de Estudiantes con Dislexia en el Aula* aborda la importancia del diseño gráfico como una herramienta fundamental para promover la inclusión educativa de estudiantes con dislexia. Reconociendo que estos estudiantes enfrentan barreras significativas en el aprendizaje debido a diferencias en la percepción y procesamiento de información visual, se proponen estrategias basadas en la adaptación de tipografías, materiales y técnicas gráficas específicas. El enfoque principal del capítulo radica en cómo las adecuaciones visuales pueden transformar la experiencia de aprendizaje al crear recursos accesibles, intuitivos y funcionales que consideren las necesidades particulares de este grupo. Se analiza cómo estas estrategias no solo fomentan la comprensión y la participación activa de los estudiantes con dislexia, sino que también promueven

una educación más equitativa e inclusiva para toda la comunidad educativa. La investigación combina métodos de campo y documentales, con evidencia recolectada a través de la observación y análisis de materiales didácticos adaptados. Los resultados demuestran que estas adaptaciones mejoran significativamente la experiencia educativa, aumentando la comprensión, la motivación y la confianza de los estudiantes. En conclusión, el capítulo destaca que el diseño gráfico, cuando se aplica con un enfoque inclusivo, no solo facilita el aprendizaje de personas con dislexia, sino que también impulsa un cambio cultural hacia una educación más consciente de la diversidad. Se espera que este trabajo contribuya al desarrollo de materiales didácticos más inclusivos e inspire a docentes y diseñadores a colaborar en favor de la accesibilidad en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** Dislexia. Inclusión educativa. Adaptaciones visuales. Diseño gráfico. Materiales didácticos.

### VISUAL ADAPTATIONS: KEY TO THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DYSLEXIA IN THE CLASSROOM

**ABSTRACT:** Dyslexia, a learning difference that affects reading and writing, poses significant challenges to traditional education systems. This chapter explores how visual adaptations, grounded in graphic design, can foster inclusion and improve the learning experiences of students with dyslexia. By

understanding how individuals with dyslexia perceive and process information, this research demonstrates the importance of tailored educational materials that address their unique needs. Through a field and documentary methodology, key design strategies such as specialized typography, adjusted layouts, and visual aids were analyzed and implemented. The results highlight significant improvements in the engagement and comprehension levels of students with dyslexia, emphasizing the value of inclusive practices in education. The chapter underscores the necessity of collaborative efforts between educators, designers, and researchers to develop adaptable and inclusive materials. By addressing the barriers faced by students with dyslexia, these strategies contribute to fostering equitable learning environments. This research advocates for a transformative approach to education, where visual adaptations are not merely tools for accessibility but are integral to a truly inclusive system.

**KEYWORDS:** Dyslexia. Inclusion. Visual adaptations. Graphic design. Education.

## 1 DISLEXIA

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje que afecta la lectura, la escritura y la comprensión del texto. Se estima que tan solo en México, un 15% de todos los niños tienen dislexia. En el aula, los estudiantes con dislexia enfrentan barreras que pueden limitar su desarrollo académico y su integración en los procesos educativos tradicionales. La inclusión educativa exige estrategias que permitan garantizar el acceso equitativo al conocimiento, y entre ellas, las adaptaciones visuales juegan un papel fundamental.

El diseño de materiales didácticos adaptados, considerando elementos como la tipografía, el contraste de colores, la disposición del texto y las formas, facilita la lectura y comprensión del contenido, optimizando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con dislexia. Estas adaptaciones no solo benefician a quienes presentan esta condición, sino que también favorecen la accesibilidad y comprensión para un espectro más amplio de estudiantes con diversas necesidades educativas.

## 2 INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa es un enfoque pedagógico y social que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o de aprendizaje, tengan acceso, participación y progreso en el sistema educativo. Su objetivo es eliminar barreras y proporcionar apoyos adecuados para que cada estudiante alcance su máximo potencial en igualdad de oportunidades.

Este concepto no solo se centra en la integración de estudiantes con discapacidad, sino que abarca la diversidad en todas sus formas, incluyendo diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas y cognitivas, como es el caso de la dislexia.

La inclusión educativa implica adaptar metodologías, materiales, evaluación y entornos escolares para atender las necesidades de cada estudiante, promoviendo así una educación equitativa y de calidad para todos.

Hoy en día la dislexia es un reto para la inclusión, ya que en México y en otros países se carece de programas especializados para la atención de la dislexia dentro del aula.

Para abordar de manera efectiva la inclusión educativa, es fundamental contar con docentes debidamente capacitados en la atención a estudiantes con dislexia, así como con materiales educativos actualizados y diseñados específicamente para responder a sus necesidades. Además, resulta imprescindible ofrecer asesoría tanto a las familias como al público en general, proporcionando información clara y accesible sobre esta condición, con el propósito de fomentar la comprensión, el apoyo y la implementación de estrategias adecuadas en el entorno educativo y social.

Un aspecto fundamental es la sensibilización sobre la dislexia, ya que la falta de conocimiento en el ámbito de la educación básica puede derivar en deserción escolar, bullying, depresión y una baja autoestima en quienes la padecen. Para lograr una verdadera inclusión, es esencial que la dislexia se integre en los programas educativos de todos los niveles, reconociéndola como una condición relevante que requiere atención. Es necesario erradicar la falta de información y concientizar sobre el hecho de que, aunque la dislexia no sea visible físicamente, su impacto en el aprendizaje y el desarrollo personal es significativo.

Según la UNESCO la inclusión debe de procurar un sistema idóneo para todo tipo de aprendizaje, en donde todos juntos sigan una línea de aprendizaje, en donde se brinde las herramientas necesarias a cada una de las discapacidades, características de cada alumno, sin embargo no es así.

### 3 ADAPTACIONES VISUALES

El diseño de materiales educativos debe considerar la diversidad de formas en las que las personas perciben y procesan la información (Acosta, 2022). No todas las personas interpretan los estímulos visuales de la misma manera, y en el caso específico de los estudiantes con dislexia, ciertos elementos gráficos pueden facilitar o, por el contrario, dificultar su experiencia de aprendizaje.

Las adaptaciones visuales se refieren a la modificación intencional de elementos gráficos en los materiales educativos con el fin de hacerlos más accesibles para quienes presentan dificultades en la lectura y escritura. Estas adaptaciones incluyen ajustes



en tipografía, color, espaciado, organización de la información y elementos gráficos complementarios, que pueden marcar una diferencia significativa en la comprensión y retención del contenido.

Estudios en el campo del diseño inclusivo y la psicología cognitiva han demostrado que factores como el uso de tipografías sin serifas, un espaciado adecuado entre palabras y líneas, la reducción del ruido visual y el empleo de colores de alto contraste sin saturación excesiva pueden mejorar la legibilidad y la concentración de los estudiantes con dislexia. Además, el uso de pictogramas, esquemas y organizadores gráficos facilita la estructuración del pensamiento y permite un acceso más intuitivo a la información.

Implementar adaptaciones visuales a materiales didácticos no solo beneficia a los estudiantes con dislexia, sino que también contribuye a la construcción de un entorno educativo más inclusivo. Un material visualmente accesible promueve una experiencia de aprendizaje equitativa, en la que cada estudiante tiene la oportunidad de desarrollar su potencial sin barreras innecesarias derivadas de la falta de adecuaciones en los recursos educativos.

## 4 DISEÑO GRÁFICO

El diseño gráfico desempeña un papel fundamental en la creación de materiales educativos accesibles para estudiantes con dislexia. Al aplicar principios de diseño adaptado, es posible mejorar la legibilidad, la comprensión y la organización de la información, facilitando un aprendizaje más efectivo. A continuación, se describen los principales aspectos que deben considerarse al diseñar materiales inclusivos:

### 4.1 TIPOGRAFÍA

La selección tipográfica es crucial para garantizar que los textos sean fáciles de leer. Las tipografías recomendadas para personas con dislexia son aquellas sin serifas (como Arial, Verdana, Tahoma o Century Gothic), ya que evitan adornos innecesarios que pueden generar confusión. Además, existen tipografías diseñadas específicamente para mejorar la lectura en personas con dislexia, como **OpenDyslexic** y **Dyslexie**, las cuales incluyen modificaciones en la forma de las letras para aumentar su diferenciación y reducir la posibilidad de confusión entre caracteres similares.

### 4.2 COLOR

Los colores utilizados en los materiales educativos deben ser cuidadosamente seleccionados para evitar distracciones o fatiga visual. Se recomienda emplear tonos

neutros y colores pastel como fondo, ya que proporcionan un contraste adecuado sin ser agresivos para la vista. El texto debe mantener un contraste óptimo con el fondo, evitando combinaciones de alto impacto, como rojo sobre azul o verde sobre negro. Además, los fondos blancos puros pueden generar deslumbramiento, por lo que un tono ligeramente grisáceo o crema suele ser más amigable.

#### 4.3 ESPACIADO Y ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

Un espaciado adecuado mejora la fluidez en la lectura. Es recomendable:

- Usar un interlineado de al menos 1.5 para evitar que las líneas se superpongan visualmente.
- Mantener un espaciado entre palabras de al menos 35% del ancho de la tipografía para evitar que se agrupen visualmente.
- Evitar la justificación del texto, ya que genera espacios irregulares difíciles de seguir. Se recomienda alinear el texto a la izquierda para mantener un ritmo de lectura natural.

#### 4.4 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La estructura de los materiales debe seguir un orden lógico y secuencial. Para ello, es importante:

- Utilizar párrafos cortos y títulos diferenciados para dividir la información en bloques comprensibles.
- Emplear listas con viñetas o numeraciones para facilitar la identificación de ideas clave.
- Incluir organizadores gráficos como mapas conceptuales o esquemas para reforzar la comprensión del contenido.

#### 4.5 ELEMENTOS GRÁFICOS Y REPRESENTACIÓN VISUAL

Las imágenes y gráficos deben ser lo más apegados a la realidad para evitar interpretaciones erróneas. Se recomienda:

- Usar ilustraciones claras y bien definidas, evitando estilos abstractos o excesivamente estilizados.
- Priorizar el uso de fotografías reales o ilustraciones con contornos bien definidos.
- Asegurar que los iconos y pictogramas sean universales y de fácil reconocimiento.

## 5 MATERIALES DIDÁCTICOS Y SU ADAPTACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISLEXIA

Los materiales didácticos son herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que facilitan la comprensión de los contenidos, fomentan la interacción y refuerzan el conocimiento de los estudiantes. Estos recursos pueden presentarse en diversas formas, como libros, guías, cuentos, materiales interactivos, exámenes, tareas y cualquier otro elemento que apoye la adquisición de conocimientos dentro y fuera del aula. Sin embargo, cuando no están diseñados considerando las necesidades de los estudiantes con dislexia, pueden convertirse en una barrera en lugar de un apoyo.

Las personas con dislexia enfrentan dificultades en la decodificación de textos, lo que puede afectar su comprensión y rendimiento académico. Por ello, es esencial que los materiales didácticos cuenten con adaptaciones visuales adecuadas que permitan reducir la carga cognitiva y facilitar el acceso a la información. Algunas estrategias clave incluyen:

### 5.1 LIBROS Y CUENTOS ADAPTADOS

Los libros y cuentos son una fuente importante de aprendizaje, especialmente en las primeras etapas escolares. Para que sean accesibles a estudiantes con dislexia, es recomendable:

- Utilizar tipografías accesibles como OpenDyslexic, Arial o Verdana, evitando fuentes con serifas o demasiado decorativas.
- Presentar el texto con interlineado amplio, espaciado adecuado entre palabras y márgenes generosos.
- Incorporar ilustraciones que refuercen la comprensión del contenido sin sobrecargar visualmente la página.
- Emplear un diseño de página limpio, con párrafos cortos y sin justificación para evitar que las líneas se desorganicen visualmente.

### 5.2 MATERIALES PARA EL AULA

Los materiales utilizados en el aula, como guías de estudio, diapositivas y ejercicios, deben estar diseñados de manera que favorezcan la accesibilidad. Algunas adaptaciones importantes incluyen:

- Uso de colores neutros y tonos pastel para los fondos, evitando contrastes extremos que puedan dificultar la lectura.
- Destacar palabras clave con negritas o colores diferenciados, pero sin abusar de los resaltados, ya que un exceso de colores puede distraer.
- Incorporar organizadores gráficos como mapas conceptuales y esquemas para ayudar en la estructuración de ideas.
- Proporcionar versiones digitales de los materiales con opción de lectura en voz alta o ajustes de tamaño y color de letra.

### 5.3 DISEÑO DE EXÁMENES Y TAREAS

La evaluación debe estar diseñada de manera que mida el conocimiento del estudiante y no su capacidad de lectura rápida o decodificación de palabras. Para ello, es recomendable:

- Redactar las preguntas con un lenguaje claro y directo, evitando estructuras complejas o ambigüedades.
- Aumentar el tiempo de respuesta para permitir una lectura y comprensión sin presión.
- Utilizar formatos de evaluación variados, como preguntas de opción múltiple, organizadores gráficos o respuestas orales, en lugar de depender únicamente de textos escritos.
- Evitar textos demasiado extensos en instrucciones o preguntas y, de ser necesario, dividirlos en secciones más manejables.

## 6 RESULTADOS

Los resultados de esta investigación confirman que las adaptaciones visuales tienen un impacto significativo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con dislexia, permitiendo una mejor comprensión de los contenidos, una reducción de la carga cognitiva y un incremento en la confianza académica. Diversos estudios han demostrado que las modificaciones en el diseño de los materiales educativos pueden mejorar notablemente el desempeño escolar y la participación de los estudiantes con esta condición.

De acuerdo con la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, por sus siglas en inglés), aproximadamente el 10-15% de la población mundial presenta algún grado de dislexia, lo que significa que en un aula de 30 estudiantes, al menos 3 o 4 podrían tener dificultades de lectura y escritura si no cuentan con los apoyos adecuados. En México,

se estima que alrededor del 15% de la población estudiantil presenta dislexia, aunque la cifra podría ser mayor debido a la falta de diagnósticos oportunos.

Investigaciones han demostrado que el uso de tipografías accesibles, como OpenDyslexic, Arial o Verdana, mejora la velocidad y precisión de la lectura en hasta un 35% en comparación con fuentes tradicionales como Times New Roman. Asimismo, estudios realizados por la Universidad de Cambridge han evidenciado que un correcto espaciado entre líneas y palabras puede reducir los errores de lectura en un 20-30%, facilitando la decodificación del texto.

En términos de color, se ha encontrado que los fondos de tonos pastel o neutros, en contraste con textos oscuros, disminuyen la fatiga visual y aumentan el tiempo de concentración en más del 25% en estudiantes con dificultades lectoras. Por otro lado, la estructuración clara de la información a través de organizadores gráficos, listas y resúmenes visuales favorece la retención del contenido hasta en un 40%, permitiendo que los alumnos comprendan y recuerden mejor la información presentada.

Además, la implementación de adaptaciones en exámenes y tareas, como preguntas formuladas de manera más clara, tiempos extendidos y formatos de respuesta alternativos (orales o visuales), ha demostrado mejorar el desempeño académico de los estudiantes con dislexia en más de un 50% según estudios realizados en entornos escolares inclusivos en Estados Unidos y Europa.

Estos hallazgos evidencian que las adaptaciones visuales no solo benefician a los estudiantes con dislexia, sino que también generan un impacto positivo en el aprendizaje de toda la comunidad estudiantil. La implementación de estrategias de diseño inclusivo no solo facilita la educación, sino que contribuye a construir un sistema educativo más equitativo, en el que todos los alumnos puedan desarrollar su potencial sin que las dificultades lectoras sean una barrera para su aprendizaje.

## 7 CONCLUSIONES

La educación inclusiva no se limita únicamente a la implementación de adaptaciones visuales en los materiales didácticos, sino que requiere un cambio profundo en la percepción y actitud de la comunidad educativa. De nada sirve desarrollar recursos accesibles si no existe la iniciativa para aplicarlos en las aulas o si persiste el desconocimiento sobre la dislexia y sus implicaciones en el aprendizaje. La verdadera inclusión no solo radica en la disponibilidad de herramientas, sino en la voluntad de utilizarlas de manera efectiva y en la preparación de los docentes para atender a la diversidad de sus estudiantes.

La empatía es el pilar fundamental de la inclusión. Comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes con dislexia y reconocer su potencial más allá de sus desafíos académicos es esencial para generar un entorno de aprendizaje equitativo. Los docentes juegan un papel clave en este proceso; sin embargo, muchas veces carecen de formación específica en dislexia y en estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de estos alumnos. Esto evidencia la urgencia de programas de capacitación docente que no solo aborden la teoría, sino que proporcionen herramientas prácticas para la enseñanza inclusiva.

Asimismo, es imperativo que las instituciones educativas promuevan políticas claras que garanticen el acceso a materiales diseñados con criterios de accesibilidad, la flexibilidad en los métodos de evaluación y el uso de tecnologías de apoyo que faciliten el aprendizaje. La inclusión no debe ser vista como un acto de condescendencia, sino como un derecho de cada estudiante a recibir una educación de calidad acorde con sus necesidades.

Por ello, este trabajo no solo busca resaltar la importancia de las adaptaciones visuales, sino también hacer un llamado a la comunidad educativa, a los diseñadores de materiales didácticos y a los responsables de la política educativa a informarse, capacitarse y comprometerse con la educación inclusiva. Solo a través del conocimiento, la empatía y la acción podremos transformar las aulas en espacios donde cada estudiante, independientemente de sus diferencias, tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente.

## **BIBLIOGRAFIA**

ACOSTA, Mendoza Carina. (2024). *Dislexia para todos*. España: Editorial Académica Española.

BRAVO, Valdivieso Luis. (1999). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. México: Editorial Alfaomega.

ECHEITA, Gerardo, Duk Cynthia. 2008. "Inclusión educativa." REICE Vol. 06 No. 2.

HEREDIA, Ancona Berta. (1983). *Manual para la elaboración de material didáctico*. México: Editorial trillas.

FLORES, Villasana Genoveva. (1984). *Problemas de Aprendizaje*. México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. (2003) España: Editorial Euro México.

# CAPÍTULO 10

## BRECHAS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FINANCIERA

Data de submissão: 03/03/2025

Data de aceite: 20/03/2025

### Mg. Verónica Prieto Cordero

Coordinadora Académica  
Programa de Licenciatura en  
Ciencias de la Educación  
Universidad Central  
Santiago-Chile  
<https://orcid.org/0000-0002-2458-8537>

### Ana Cartes Franke

Licenciada en Educación  
Universidad Central  
Santiago -Chile

### Octavio Ferrada Zúñiga

Licenciado en Educación  
Universidad Central  
Santiago – Chile

### María José Flores Huaqui

Licenciada en Educación  
Universidad Central  
Santiago-Chile

### Renata Millares Constancio

Licenciada en Educación

**RESUMEN:** Este estudio analiza las brechas de género que afectan la educación financiera

de las mujeres en Latinoamérica, centrándose en las barreras socioculturales y económicas que limitan su acceso a recursos y servicios financieros. Desde un enfoque cualitativo y un análisis documental descriptivo, se examinan las desigualdades derivadas de estas barreras y su impacto en el acceso al empleo, al financiamiento y oportunidades de bienestar económico. Asimismo, se exploran los estereotipos y las construcciones de género que perpetúan estas disparidades, influyendo en la autopercepción de las mujeres y en la forma en que son valoradas socialmente. Los hallazgos evidencian cómo estas limitaciones restringen su autonomía financiera y profundizan la desigualdad.

**PALABRAS CLAVE:** Brechas de género. Educación financiera. Mujeres. Latinoamérica. Estereotipos.

### GENDER GAPS IN FINANCIAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This study analyzes the gender gaps that affect women's financial education in Latin America, focusing on the sociocultural and economic barriers that limit their access to financial resources and services. From a qualitative approach and a descriptive documentary analysis, the inequalities derived from these barriers and their impact on access to employment, financing, and opportunities for economic well-being are examined. Likewise, the stereotypes and gender constructions that perpetuate these disparities are explored, influencing women's self-perception and

the way they are socially valued. The findings show how these limitations restrict their financial autonomy and deepen inequality.

**KEYWORDS:** Gender gaps. Financial education. Women. Latin America. Stereotypes.

## 1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación examina las brechas de género en el ámbito de la educación financiera, entendidas como el resultado de estructuras sociales que limitan el acceso a oportunidades en diversas dimensiones, tales como las políticas públicas, la educación, la salud y la participación social (Montalvo, 2020). La educación financiera se define como una combinación de conciencia, conocimiento, habilidades, actitudes y comportamientos necesarios para tomar decisiones financieras informadas y alcanzar el bienestar financiero individual (OCDE, 2020). La falta de alfabetización financiera genera consecuencias preocupantes, como el sobreendeudamiento, la gestión deficiente de las finanzas personales y familiares, y otros problemas derivados de la desinformación; estas dificultades no solo reflejan desigualdades económicas, sino que perpetúan barreras estructurales que afectan con mayor intensidad a ciertos grupos, como las mujeres, profundizando las brechas de género. Según el Informe de Endeudamiento de la Comisión para el Mercado Financiero (CMF, 2024) orientado a personas naturales, se expone que, a junio de 2023, el 19,1% de los deudores exhibe una carga financiera superior a 50%. En otras palabras, 1 de cada 5 deudores dispone de más de la mitad de su sueldo para pagar sus obligaciones, lo cual es catalogado, en términos financieros, como un endeudamiento severo. Además, dentro de estos deudores de la muestra observada los hombres presentan una mayor participación en el número de deudores (49,3%) respecto de las mujeres (46,8%). No obstante, la CMF (2023) indicó que el monto de la deuda de las mujeres (\$1,7 millones) es prácticamente la mitad que la de los hombres (\$3,3 millones), pues es equivalente a los menores ingresos que obtienen las mujeres, la baja empleabilidad y con ello, el menor uso de líneas de créditos para estas. Montero (2010), señala que, por la condición biológica de las mujeres y su proximidad a la naturaleza al ser generadoras de vida, bien por su sexualidad, o por diferencias culturales tan fuertemente interiorizadas se las restringe en el ámbito crediticio; en cualquier caso, la pertenencia al grupo de las mujeres por su adscripción de género es lo realmente determinante en su vida. En este contexto, la presente investigación busca analizar las brechas de género en el ámbito financiero y laboral, con el propósito de comprender cómo estas limitaciones afectan el desarrollo integral de las mujeres. De acuerdo con Buquet (2015), la desigualdad de género constituye una barrera para el crecimiento y la autonomía de las mujeres, lo que



refuerza la necesidad de fortalecer la alfabetización financiera como un mecanismo para reducir estas brechas en la sociedad chilena.

## 2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La alfabetización financiera de los chilenos y chilenas se encuentra con resultados por debajo de los estándares definidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y otras instituciones que se encargan de llevar las estadísticas a nivel internacional, las cuales afirman que, comparado con otros países, Chile exhibe un rezago en el manejo de conocimientos financieros. Según la Asociación de Bancos e Instituciones Financieras (ABIF, 2022) el nivel de educación financiera de los chilenos es bajo al comparar el desempeño de los mayores de 18 años en tres preguntas que buscan medir el nivel de alfabetización financiera; sumado al hecho de que existe una escasa educación financiera en Chile, tenemos una situación adicional relacionada con la división de las deudas con enfoque de género donde la CMF (2022) enfatizó que en general, las mujeres continúan mostrando una deuda promedio significativamente menor que la de los hombres. El tema central radica en que los últimos informes de deudas publicados por la CMF (2022) están evidenciando que la cantidad de mujeres endeudadas ha ido en crecimiento en relación con los hombres, pero a niveles de montos, los hombres siguen teniendo acceso a financiamientos más altos. De esta manera lo explica el Informe de Género en el Sistema Financiero (2022) cuando menciona que a diciembre de 2021 el número de deudas bancarias mujeres es 7 puntos porcentuales mayor que el número de deudores hombres. No obstante, el monto total de crédito bancario vigente para las mujeres es 39 puntos inferior y la deuda promedio se ubica 43 puntos por debajo de la de los hombres. Lo anterior se produce a pesar de que las mujeres chilenas demuestran un mejor comportamiento de pago que los hombres según datos revelados por las mismas entidades oficiales como la CMF y la SBIF. Sin embargo, la encuesta Mujer y Consumo del SERNAC, realizada en el año 2021, reveló una problemática relacionada con el consumo. En este estudio, se consultó a mujeres de diferentes rangos etarios sobre los servicios y productos que compraban con mayor frecuencia. Solo el 19% de las encuestadas mencionó realizar compras en el sector financiero. Con base en lo anterior, es necesario realizar una revisión detallada de los antecedentes que se abordan en esta investigación, con el fin de identificar cómo las brechas de género impactan en la educación financiera de las mujeres, así como identificar las posibles barreras que afectan su desarrollo, reconociendo las subjetividades en torno a la construcción de la mujer en el ámbito financiero. Como es

sabido la educación financiera es fundamental para el bienestar económico y la toma de decisiones informadas en la vida cotidiana. Sin embargo, las brechas de género en este ámbito perpetúan discrepancias económicas entre hombres y mujeres, así también, como en diversos ámbitos en el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. No obstante, García et. al. (2018) asevera que a lo largo de la historia las mujeres han pasado por diversas variaciones en brechas de género, incluida la alfabetización financiera. Por esta razón, abordar la educación financiera, es un paso crucial hacia la equidad de género. El acceso equitativo con enfoque igualitario puede empoderar a las mujeres, potenciando de manera positiva la organización económica, como acto primordial para generar conciencia en la toma de decisiones. El estudio de brechas de educación financiera de la CMF (2023), dejó en evidencia que para las mujeres persisten desigualdades en torno a las condiciones de acceso. Considerando aquello las mujeres en promedio acceden a mayores tasas de interés en productos financieros, endeudándose en mayor proporción, haciendo uso del “bicicleteo financiero”, refiriéndose al mal uso de productos crediticios, los que son pagados para liberar el cupo que se volverá a utilizar al siguiente mes.

### 3 MARCO TEÓRICO

El interés por las finanzas a nivel histórico se sitúa a principios del siglo XX durante la crisis de 1929, denominada por los historiadores como “La Gran Depresión”. Esta se originó en Estados Unidos tras la caída de la bolsa de valores en Nueva York, generando pérdidas significativas no solo a los inversionistas estadounidenses, sino también a la mayoría de los países del mundo. Después de la Primera Guerra Mundial, Estados Unidos era la potencia mundial más grande, y los países con ideología capitalista tenían economías abiertas, haciéndolos susceptibles a las consecuencias de la deflación que azotó a Estados Unidos el 29 de octubre de 1929, conocido como Martes Negro. Según Vila y Benjamín (2021), este hecho trajo consigo una disminución de ingresos en las arcas fiscales y una contracción de la actividad económica, con el consecuente aumento del desempleo. Desde dicha situación, escuelas, familias, industrias y gobiernos incrementaron la necesidad de mejorar la gestión de las finanzas a nivel global, lo que se entiende en Educación Financiera como el proceso mediante el cual los individuos adquieren una mejor comprensión de los conceptos y productos financieros, desarrollando habilidades necesarias para tomar decisiones informadas, evaluar riesgos y oportunidades financieras, y mejorar su bienestar (OCDE, 2013). La OCDE define la educación financiera como la capacidad de las personas para administrar su dinero de manera eficiente, gracias a las herramientas adecuadas para tomar decisiones financieras

informadas. Esto es de suma importancia a nivel país, ya que, según Avendaño y Parada (2011), la educación constituye un dispositivo de socialización y reproducción cultural, transmitiendo saberes formales y no formales valorados por la sociedad, aplicable incluso a las finanzas. Sin embargo, uno de los obstáculos para lograr esto es la falta de capacidades de docentes, familiares y otros actores que faciliten dicha implementación (ABIF, 2022). Entre los conocimientos básicos de finanzas se encuentran la comprensión de conceptos como ahorro, presupuesto, intereses simples y compuestos, deuda y la importancia de la planificación financiera. La economista y feminista neozelandesa Marilyn Waring ha hablado de manera crítica sobre el sistema económico tradicional y cómo este ha ignorado las actividades no remuneradas de las mujeres relacionadas con el trabajo doméstico y de cuidado; su discusión se inició en 1988 con su obra *El Trabajo no Contabilizado de las Mujeres*, donde afirmó que las mujeres contribuyen significativamente a las economías nacionales a través del trabajo no remunerado, aunque esta contribución no es reconocida ni valorada, ya que se encuentran expuestas a diversas situaciones de desigualdad por la perpetuación de los roles de género asignados en la sociedad patriarcal. Es importante que la aplicación de estos conceptos sea adecuada, con capacitación y conocimiento necesarios para facilitar un aprendizaje didáctico que motive a las personas, especialmente a las mujeres, a explorar y adquirir su propio conocimiento; tal como señala ONU Mujeres (2015), la capacitación se considera una herramienta y un medio para llevar a cabo la transformación hacia la igualdad de género a través de la concientización, el aprendizaje del empoderamiento y el desarrollo de diversas habilidades. Por otra parte, es necesario abordar la construcción de estereotipos de género; Lamas (2007), define los roles de género como normas sociales que dictan las expectativas de comportamiento masculino y femenino; aunque se presentan como “naturales”, son construcciones sociales y culturales que perpetúan desigualdades. Los estereotipos de género en la sociedad dictan que el cuidado de niños y ancianos es una labor destinada principalmente a las mujeres, perpetuando el sistema patriarcal y generando desigualdades económicas por dependencia o sueldos inferiores en comparación con los hombres. Según la firma de gestión de recursos humanos BUK, la brecha salarial promedio entre hombres y mujeres en Chile es del 27%. La encuesta Casen (2022) confirma que, a pesar de la creciente presencia de las mujeres en el mercado laboral, los hombres no han asumido más responsabilidades domésticas y de cuidado, perpetuando la división sexual del trabajo. El Informe de Género en el Sistema Financiero 2021 muestra que, en términos de endeudamiento, las mujeres lideran la estadística. La CMF (2021) indicó que la relación entre deudoras bancarias

mujeres y hombres pasó del 56% en 2002 al 103% en 2020. Esto significa que, por cada 100 hombres con un crédito bancario, hay 103 mujeres que poseen dicho producto; es decir que, las mujeres han sido mejores pagadoras que los hombres, aunque esta tendencia se contradujo durante la pandemia, cuando la morosidad aumentó para las mujeres. En este contexto, es esencial reconocer que las mujeres enfrentan barreras adicionales hacia la autonomía financiera. A pesar de los compromisos sociales, las mujeres se enfrentan a limitaciones impuestas, lo que las obliga a sacrificar su estabilidad financiera, la cual es clave para promover la autonomía económica de las mujeres y abordar las desigualdades de género. La inclusión financiera desde una perspectiva de género es crucial para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 5, que promueve la igualdad de género. En marzo de 2021 el Servicio Nacional del Consumidor (SERNAC) realizó la encuesta *Mujer y Consumo*, donde se logró determinar las categorías en las que más gastos realizaban las mujeres. Los resultados indicaron que un 86%, 66% y 46% del total de mujeres encuestadas, realizan sus principales gastos en alimentación, vestuario y salud, respectivamente. Estas cifras refuerzan los roles de género hacia las mujeres, teniendo directa relación con lo doméstico, el cuidado y la belleza, transformándose, según Buquet (2011), en consumidoras pasivas dentro de la estructura de mercado patriarcal donde la construcción de los roles de género no solo afecta a las relaciones sociales, sino que también estructura los mercados, donde las mujeres son percibidas principalmente como consumidoras de productos que refuerzan su feminidad tradicional. Lamas(1994) en su libro *Cuerpo: Diferencia sexual y género* explicó que el sistema patriarcal influye directamente en los hábitos de consumo de las mujeres dada la necesidad de cumplir con los estereotipos de feminidad exigidos por la sociedad, afirmando que la mercantilización del cuerpo femenino bajo el capitalismo patriarcal refuerza la noción de que la mujer debe consumir productos para embellecerse y cumplir con los estándares de belleza socialmente impuestos, lo cual genera una alienación respecto a su propio cuerpo. Rojas (2014), indicó que la publicidad es un importante rubro de reproducción de la cultura sexista; en ella las mujeres son habitualmente banalizadas, cosificadas y expuestas como objetos de consumo masculino, para la venta de cualquier producto comercial, o confinadas al rol de madres y cuidadoras de la familia. Por otra parte, la escritora y filósofa francesa, Simone de Beauvoir (1949), a mediados del siglo XX invitaba a las mujeres a ser conscientes de las situaciones sociales que oprimían y restringían su autonomía, buscando un empoderamiento para la toma de decisiones en sus vidas, afirmando que mediante el trabajo la mujer ha podido franquear la distancia que la separa del hombre y que el

trabajo es lo único que puede garantizar una libertad completa. Por tal razón, la educación financiera otorga la oportunidad de desarrollar habilidades para un mejor uso de los recursos obtenidos, es decir, del dinero que se recibe, del dinero que es gastado, de lo ahorrado, o bien invertido. Para el empresario mexicano Jesús Díez Martínez (2009) la educación financiera ayuda a comprender y actuar de manera informada en las relaciones e intercambios entre el individuo y las actividades productivas, lo que implica poder catalogar el proceso de alfabetización financiera como un instrumento para develar decisiones y manejar conductas en situaciones que podrían afectar no sólo de manera personal sino también al entorno de quien tiene la toma de decisiones, pudiendo prever las consecuencias de estas. “La acción educativa es intencionada, cuyo objetivo es aportar las nociones económicas básicas y las estrategias para tomar decisiones de consumo como personas conscientes, críticas, responsables y solidarias”. (Denegrí, et.al. 2014). Según la CEPAL (2021), al incentivar la participación laboral de las mujeres a través de subsidios, programas de redistribución de labores de cuidado y reconversión laboral; se promueve su autonomía económica y se contribuye a reducir la brecha salarial de género. No sólo esto, puesto que la misma comisión del año 2017 señaló una relación entre la dependencia económica y los casos por violencia de género. “Las mujeres sin autonomía económica son más propensas a sufrir violencia de género y a tener menos oportunidades de salir del círculo de violencia y pobreza.” (CEPAL, 2017).

#### 4 DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolla bajo una metodología cualitativa, definida por Visocky O’Grady (2018) como un enfoque orientado a recoger información sobre variables o categorías determinadas, explorando y compartiendo experiencias y comportamientos. En este contexto, se aplicó un análisis descriptivo y documental, cuyo propósito es describir los fenómenos estudiados y sus componentes. Según Ezequiel Ander-Egg (2001), el análisis descriptivo busca la observación detallada de las características de los fenómenos, clasificándolos y organizándolos sin establecer relaciones causales. Este diseño metodológico permitió llevar a cabo un análisis documental de fuentes secundarias, revisando y analizando sistemáticamente compilaciones de datos y hallazgos publicados por terceros. Ander-Egg (2001) señala que el objetivo de este tipo de análisis es organizar y sistematizar la información disponible en los documentos para entender y explicar el fenómeno, sirviendo como base para investigaciones más amplias. Para facilitar el desarrollo de esta investigación, se establecieron criterios de selección configurando la selección de 10 artículos,

enfaticando criterios de inclusión como artículos de autoras que discutan la temática abordada, principalmente de Latinoamérica, publicados en los últimos 6 años, escritos en español y con indexación en Scielo.

## 5 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los artículos seleccionados revela patrones y similitudes que permiten definir las brechas de género como limitaciones y barreras socioculturales que afectan a las mujeres, enraizadas en estereotipos de género y roles impuestos por una sociedad patriarcal. Girón et al. (2018) destacan que las mujeres enfrentan más obstáculos para acceder al sistema financiero. La identificación de palabras clave facilitó el reconocimiento de brechas de género en diversas temáticas; de los ocho artículos analizados, dos mencionan la mercantilización de la corporeidad femenina y una cultura androcéntrica, mientras que cinco abordan las dificultades laborales, incluyendo brechas salariales y limitaciones para ocupar posiciones de liderazgo. Tres artículos conectan la maternidad y la vida familiar como barreras, reforzando los estereotipos de género. Lagarde (1990) respalda la idea de que las mujeres están atrapadas en roles de género, lo que limita su desarrollo personal y profesional. Los artículos analizados coinciden en cómo las mujeres construyen su identidad y subjetividad en relación con el entorno. Sojo (2018) explora cómo las mujeres perciben su feminidad a través de la vestimenta y el maquillaje, reforzando estereotipos que las obligan a cumplir con ciertos cánones sociales. Se identifican barreras en el ámbito laboral, como las dificultades para ascender y ocupar cargos de liderazgo, abordadas por Bourdieu (2000), quien describe cómo el habitus posiciona a las mujeres en roles subordinados. Cuadra y Restrepo (2020) destacan que las mujeres sienten inseguridad para asumir liderazgo debido a la percepción de ser menos competentes. Guizardi (2023) señala que solo el 35% de los puestos de investigación y docencia universitaria en Chile son ocupados por mujeres, evidenciando la inseguridad y la falta de oportunidades. El concepto de “techo de vidrio” se menciona en relación con las barreras culturales y sistemáticas que limitan a las mujeres en altos niveles de responsabilidad. Buquet (2015) describe un “laberinto” de dificultades que las mujeres deben superar para alcanzar sus metas profesionales. Hernández y Rendón (2021) analizan la brecha tecnológica en educación financiera, encontrando que solo el 65% de las mujeres tiene acceso a internet de alta velocidad, lo que limita su participación en cursos en línea. Además, las mujeres se sienten inseguras en el uso de herramientas digitales, lo que restringe su acceso a la educación financiera. Pérez y Allendes (2021) evalúan los estereotipos perpetuados en los medios chilenos,

donde a pesar de que las mujeres tienen un desempeño financiero superior, los hombres reciben mejores condiciones crediticias. Esto revela la importancia de utilizar un lenguaje financiero accesible en la prensa digital. Girón et al. (2018) complementan la discusión sobre inclusión financiera, destacando la baja posesión de tarjetas de crédito por parte de mujeres en países de la APEC, reflejando estereotipos de género. La agenda 2030 de la ONU enfatiza la necesidad de reducir las desigualdades de género, con el ODS N°5 centrado en empoderar a mujeres y niñas. Gúezmes et al. (2022) abordan la importancia de derrocar normas culturales que limitan la autonomía económica de las mujeres en América Latina. Las brechas de género son resultado de estructuras sociales que limitan oportunidades, y se proponen políticas públicas para abordar estas desigualdades. En el ámbito político y social, Guizardi et al. (2023) analizan la evolución de las políticas de género en Chile desde la dictadura, observando un aumento en la participación laboral femenina. Montalvo (2020) destaca la importancia de reconocer la igualdad de derechos laborales entre hombres y mujeres, señalando que comportamientos “femeninos” son a menudo descalificados. Se propone un programa de transversalización de la perspectiva de género para abordar el problema cultural subyacente. Finalmente, se evidencian brechas de igualdad en el mercado laboral, donde la discriminación se manifiesta a través de diversos factores, impactando la brecha salarial. La promoción de igualdad de oportunidades es fundamental para derribar las barreras de discriminación de género, reconociendo el rol de la mujer en la sociedad y en el ámbito laboral. Este análisis resalta la necesidad de políticas efectivas y un cambio cultural para abordar las brechas de género, promoviendo la inclusión y el empoderamiento de las mujeres.

## 6 CONCLUSIÓN

A lo largo de esta investigación, se evidenció la importancia de integrar un enfoque de género en la educación financiera. Se identificaron diversas barreras sociales, económicas y culturales que afectan a las mujeres en su acceso y participación en este ámbito. Estas barreras limitan no solo el acceso a recursos financieros, sino también la capacidad de las mujeres para gestionar efectivamente sus finanzas. Entre las barreras más significativas se destacan la falta de educación financiera adecuada, las políticas públicas insuficientes que contemplen las brechas de género y los estereotipos que limitan la autonomía de las mujeres. La falta de educación financiera se traduce en una incapacidad para tomar decisiones informadas sobre el manejo de recursos, lo que perpetúa la dependencia económica y la vulnerabilidad de las mujeres ante crisis financieras. Además, las desigualdades en el mercado laboral se reflejan en la brecha

salarial, donde las mujeres a menudo perciben ingresos inferiores a los de sus pares masculinos en roles equivalentes. Según datos de la firma de gestión de recursos humanos BUK, la brecha salarial entre hombres y mujeres alcanza un 27%, lo que indica una clara discriminación de género. Esta situación no se basa en criterios objetivos de desempeño, sino que responde a prejuicios arraigados que afectan la valoración del trabajo de las mujeres. El segundo objetivo de la investigación fue describir los elementos claves de una educación financiera con enfoque de género. Para que la educación financiera sea efectiva, debe ser inclusiva y adaptarse a las necesidades específicas de las mujeres. Esto significa que no solo debe centrarse en la teoría financiera, sino también abordar las realidades socioeconómicas que enfrentan las mujeres, proporcionando herramientas que les permitan tomar decisiones informadas. La educación financiera debe incluir conceptos básicos como el ahorro, el presupuesto y la inversión, pero también debe empoderar a las mujeres, fomentando la confianza en su capacidad para participar en la economía. Programas de educación financiera deben ser implementados en comunidades, especialmente en aquellas donde las mujeres enfrentan mayores barreras educativas y económicas. Además, es crucial que estos programas consideren las diferencias culturales y contextuales que influyen en las decisiones financieras de las mujeres. La inclusión financiera desde una perspectiva de género es fundamental no solo para el empoderamiento de las mujeres, sino también para el crecimiento económico sostenible. La educación financiera no solo otorga a las mujeres las habilidades necesarias para gestionar sus recursos, sino que también contribuye a un entorno donde pueden participar plenamente en la economía; esto, a su vez, tiene un impacto positivo en sus familias y comunidades, ya que las mujeres tienden a invertir una mayor proporción de sus ingresos en el bienestar de sus seres queridos. La evidencia recopilada demuestra que abordar las brechas de género en educación financiera es esencial para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU. En particular, el ODS 5, que promueve la igualdad de género, y el ODS 10, que busca reducir las desigualdades, son directamente relevantes para esta investigación. Establecer políticas inclusivas que fomenten la educación financiera para las mujeres no solo es un imperativo moral, sino también una estrategia clave para el desarrollo sostenible. Las barreras que enfrentan las mujeres en el acceso a servicios financieros son un reflejo de un sistema patriarcal que ha limitado sus derechos y oportunidades. En conclusión, esta investigación ha puesto de manifiesto que las brechas de género en educación financiera son una realidad que requiere atención urgente. Es esencial abordar las barreras que enfrentan las mujeres en su acceso y participación financiera, y al mismo tiempo, desarrollar un enfoque educativo



que contemple sus realidades y necesidades desde la primera infancia, acompañadas de regulaciones más estrictas para las instituciones, creando escenarios más equitativos y justos. Así, se puede contribuir a la reducción de las brechas de género y al fomento de la autonomía económica de las mujeres, lo que es esencial para el desarrollo sostenible de la sociedad en su conjunto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIF. (2022). *Educación financiera en Chile: Diagnóstico e iniciativas*. <https://www.abif.cl/wp-content/uploads/2022/10/Informe-ABIF-N-187-Alfabetizacion-financiera.pdf>

Avendaño, W., & Parada, A. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/237031480\\_un\\_modelo\\_pedagogico\\_para\\_la\\_reproduccion\\_y\\_transformacion\\_cultural\\_en\\_las\\_sociedades\\_del\\_conocimiento](https://www.researchgate.net/publication/237031480_un_modelo_pedagogico_para_la_reproduccion_y_transformacion_cultural_en_las_sociedades_del_conocimiento)

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>

Buquet, A. B. (2015). Una mirada a las políticas de igualdad de género en el mundo. *Foreign Affairs*. [https://www.researchgate.net/profile/Ana-Buquet-Corleto-2/publication/286450260\\_Una\\_mirada\\_a\\_las\\_politicas\\_de\\_igualdad\\_de\\_genero\\_en\\_el\\_mundo/links/5669f41408ae62b05f0276b1/Una-mirada-a-las-politicas-de-igualdad-de-genero-en-el-mundo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana-Buquet-Corleto-2/publication/286450260_Una_mirada_a_las_politicas_de_igualdad_de_genero_en_el_mundo/links/5669f41408ae62b05f0276b1/Una-mirada-a-las-politicas-de-igualdad-de-genero-en-el-mundo.pdf)

Buquet, A. (2014). Género y educación superior: Una mirada desde América Latina. *Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina*, 71. [https://www.researchgate.net/publication/286450069\\_Genero\\_y\\_educacion\\_superior\\_una\\_mirada\\_desde\\_America\\_Latina](https://www.researchgate.net/publication/286450069_Genero_y_educacion_superior_una_mirada_desde_America_Latina)

Butler, J. (1990). *Gender trouble*. Routledge.

CASEN. (2022). Evolución de las brechas de género en indicadores de autonomía económica antes, durante y después de la pandemia. [https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Brechas\\_de\\_genero\\_y\\_autonomia\\_economica.pdf](https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Brechas_de_genero_y_autonomia_economica.pdf)

CEPAL. (2017). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y productivo. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42209-brechas-ejes-desafios-vinculo-lo-social-lo-productivo>

CEPAL. (2021). La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46633-la-autonomia-economica-mujeres-la-recuperacion-sostenible-igualdad>

Centro UC Políticas Públicas. (Junio 2023). Brechas de educación financiera. [https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2024/07/INFORME-educacion-financiera\\_VF.pdf](https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2024/07/INFORME-educacion-financiera_VF.pdf)

CMF. (2020). Discriminación de género en el mercado de créditos de consumo. [https://www.cmfchile.cl/portal/estadisticas/617/articles-28177\\_doc\\_pdf.pdf](https://www.cmfchile.cl/portal/estadisticas/617/articles-28177_doc_pdf.pdf)

CMF. (2021). Informe de género en el sistema financiero. <https://www.cmfchile.cl/portal/estadisticas/617/w3-propertyvalue-32883.html>

CMF. (2023). *Género en el Sistema Financiero 2023 / Informe de Endeudamiento 2023*. [https://www.cmfchile.cl/portal/principal/613/articles-77055\\_doc\\_pdf.pdf](https://www.cmfchile.cl/portal/principal/613/articles-77055_doc_pdf.pdf)

- CMF. (2024). *Radiografía del endeudamiento de las personas en Chile*. [https://www.cmfchile.cl/portal/prensa/615/articles-77064\\_doc\\_pdf.pdf](https://www.cmfchile.cl/portal/prensa/615/articles-77064_doc_pdf.pdf)
- Cuadra Palma, L. N., & Restrepo Quintero, K. (2020). La mutación del habitus empresarial chileno a partir de dos metáforas sobre el liderazgo femenino. *Revista Científica General José María Córdova*, 18(30), 461–476. <https://doi.org/10.21830/19006586.592>
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Editorial Siglo XXI.
- Denegrí, C., Del Valle, R., González, G., Etchebarne, L., Sepúlveda, A., & Sandoval, G. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos?: Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100005>
- Emanuel, E. (1998). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? [https://www.bioeticacs.org/iceb/seleccion\\_temas/investigacionEnsayosClinicos/Emanuel\\_Siete\\_Requisitos\\_Eticos.pdf](https://www.bioeticacs.org/iceb/seleccion_temas/investigacionEnsayosClinicos/Emanuel_Siete_Requisitos_Eticos.pdf)
- Guizardi, M., Nazal-Moreno, E. A., Araya-Morales, I. M., & López-Contreras, E. (2023). De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023). *Rumbos TS*, 18(30), 61-96. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num30.767>
- Güezmes, A., Scuro, L., & Bidegain, N. (2022). Igualdad de género y autonomía de las mujeres en el pensamiento de la CEPAL. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v89n353/2448-718X-ete-89-353-311.pdf>
- Hernández Rivera, A., & Rendón Rojas, L. (2021). Brecha de género tecnológica en la educación financiera universitaria en México. <https://www.redalyc.org/journal/290/29066223004/29066223004.pdf>
- INE. (2021). Encuesta de uso del tiempo. <https://datos.gob.cl/dataset/encuesta-de-uso-del-tiempo-enut>
- Lamas, M. (1994). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. Taurus.
- Lamas, M. (2007). La perspectiva de género. *Seminario de Educación Superior*. [https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)
- Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. Editorial Siglo XXI.
- Lagarde, M. (1996). El género. *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*, 13-38. [https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08\\_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde\\_Genero.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf)
- Montalvo Romero, J. (2020). El trabajo desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Derecho*, (49), e106. Epub 01 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.22187/rfd2020n49a6>
- Montes, C. (2020). No da lo mismo ser hombre o mujer para pedir un crédito: Ellas pagan 17% más de intereses y les prestan 40% menos. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/no-da-lo-hombre-mujer-pedir-credito-ellas-pagan-17-mas-intereses-les-prestan-40-menos/526215/#>
- OCDE. (2013). *Cerrando las brechas de género: Hora de actuar*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/97892264208582-es.pdf?expires=1727038395&id=id&accname=guest&checksum=E1198FFC53CEC464FA42F11FFDC8C9F8>

OCDE. (2020). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. <https://www.oecd.org/financial/education/launchoftheoecdinfeglobalfinancialliteracysurveyreport.htm>

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo Libros.

SERNAC. (2023). Reporte Encuesta de percepción “Mujer y consumo”. [https://www.sernac.cl/portal/604/articles-71637\\_recurso\\_2.pdf](https://www.sernac.cl/portal/604/articles-71637_recurso_2.pdf)

Veronica Kunze, vicepresidenta de Banco Estado en Chile. (s. f.). “Los financiamientos innovadores con perspectiva de género son esenciales para promover la igualdad económica y social”. ONU Mujeres – América Latina y el Caribe. <https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2024/03/veronica-kunze-vicepresidenta-de-banco-estado-en-chile-perspectiva-de-genero>

Waring, M. (1988). *If women counted: A new feminist economics*. Harpercollins.

Visocky O’Grady, J. K. (2018). *Manual de investigación para diseñadores*. Blume.

# CAPÍTULO 11

## IDENTIFICACIÓN DE DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ENFOQUES TRANSDISCIPLINARIOS EN LA EDUCACIÓN

*Data de submissão: 05/03/2025*

*Data de aceite: 20/03/2025*

**Gabriel Mendoza Morales**

Universidad de Sonora, México

<https://orcid.org/0009-0007-7176-1594>

**Patricia Rodríguez Llanes**

Universidad de Sonora, México

<https://orcid.org/0000-0001-8123-4957>

**Paula Guadalupe Apodaca Zavala**

Universidad de Sonora, México

<https://orcid.org/0009-0002-5563-111X>

**Blanca Aurelia Valenzuela**

Universidad de Sonora, México

<https://orcid.org/0000-0003-0960-9499>

**RESUMEN:** La implementación de enfoques transdisciplinarios en la educación aborda la complejidad de los desafíos contemporáneos, fomentando la creatividad y la resolución holística de problemas, preparando a los estudiantes para un mundo interconectado y cambiante. Más aún con la intersección de nuevas estrategias, tecnología y contenidos teóricos, que sustentan los cambios en el sistema educativo. El objetivo es identificar los desafíos y oportunidades en la implementación de enfoques

transdisciplinarios en la educación. Se empleó la metodología con un enfoque cualitativo y de tipo interpretativo, con la que se tuvo que analizar los enfoques transdisciplinarios en la educación, mediante su cronología y utilizando la técnica de la triangulación, destacando el enfoque de sus desafíos y oportunidades más característicos, además de sus procedencias y circunstancias que lo han mantenido por el tiempo. Los resultados muestran que entre las categorías que describen la transdisciplina están relacionado con la educación transdisciplinaria, los sistemas educativos transdisciplinarios, el rol del docente transdisciplinario y los cambios transdisciplinarios. Estos enfoques generan un aprendizaje profundo y contextualizado, promoviendo la colaboración efectiva y la síntesis de conocimientos, en donde los estudiantes muestren una mayor capacidad para abordar problemas complejos con perspectivas diversas, como las que ofrece el conectivismo en la educación actual. La investigación revela que, la identificación de desafíos y oportunidades en la implementación de enfoques transdisciplinarios, destacando la resistencia institucional y desafíos de integración de saberes, pero ofrecen oportunidades para abordar problemas complejos, fomentar el pensamiento crítico y promover la creatividad e innovación colaborativa.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoques transdisciplinarios. Desafíos académicos. Oportunidades académicas y la educación.

## IDENTIFICATION OF CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE IMPLEMENTATION OF TRANSDISCIPLINARY APPROACHES IN EDUCATION

**ABSTRACT:** The implementation of transdisciplinary approaches in education addresses the complexity of contemporary challenges, fostering creativity and holistic problem solving, preparing students for an interconnected and changing world. Even more so with the intersection of new strategies, technology and theoretical content, which support the changes in the educational system. Identify the challenges and opportunities in the implementation of transdisciplinary approaches in education. Regarding the methodology, it had a qualitative and interpretive approach, with which transdisciplinary approaches in education had to be analyzed, through its chronology and using the triangulation technique, highlighting the approach of its most characteristic challenges and opportunities. In addition to its origins and circumstances that have maintained it over time. Among the categories that describe transdisciplinarity are related to transdisciplinary education, transdisciplinary educational systems, the role of the transdisciplinary teacher and transdisciplinary changes. These approaches generate deep and contextualized learning, promoting effective collaboration and the synthesis of knowledge, where students will show a greater ability to address complex problems with diverse perspectives, such as those offered by connectivism in current education. The research reveals that, the identification of challenges and opportunities in the implementation of transdisciplinary approaches, highlighting institutional resistance and challenges of knowledge integration, but offer opportunities to address complex problems, encourage critical thinking and promote creativity and collaborative innovation.

**KEYWORDS:** Transdisciplinary approaches. Academic challenges. Academic opportunities and education.

### 1 INTRODUCCIÓN

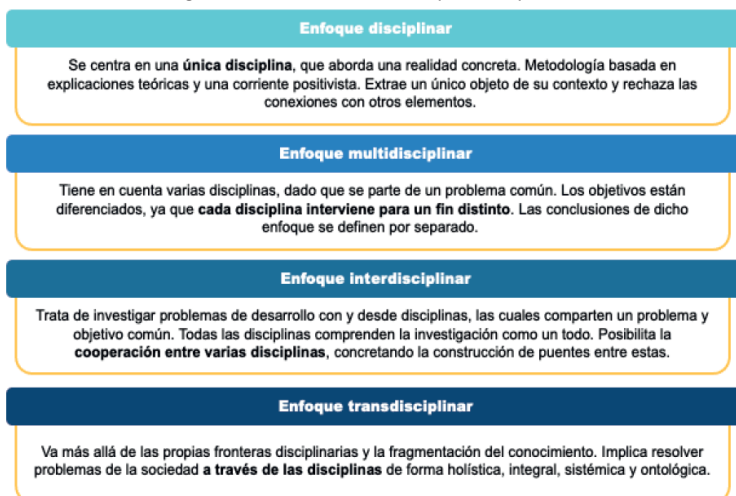
El origen de la transdisciplina surgió en el siglo XX, adquiriendo relevancia en la investigación utilizando aspectos organizacionales, psicológicos, culturales e institucionales, y además buscando comprender los diversos niveles de la realidad, mediante un proceso que implica una reorganización del pensamiento, la percepción y la valoración, que difiere de la racionalidad tradicional, abriendo así nuevas perspectivas para abordar problemas complejos y desafíos contemporáneos de manera más holística y comprensiva (Salgado y Aguilar, 2021).

En este sentido, los aportes científicos sobrepasan limitaciones que sean tanto disciplinario como organizacionales, lo que comprende amplitud en el saber de las disciplinas y su entorno social, lo que desarrolla practicidad imponente. Pero, para poder hacerlo se debe cumplir con un estudio científico compuesto por un protocolo interdisciplinar, junto con el apoyo de las personas que conforman al grupo académico que está en busca de incorporar las mejoras transdisciplinares; incluyendo acciones que benefician la tecnología y el medio ambiente (Villalobos, et al., 2023).

Llegando a este punto, la transdisciplinariedad busca armonizar el conocimiento y la esencia humana, conectando a la educación con esta práctica a través del concepto ontológico de la transdisciplina, que invita a reflexionar sobre la superación de lo establecido. Por otro lado, la crítica se manifiesta en la distinción entre saberes convencionales y emergentes, fundamentales para acceder a los conocimientos transversales. Ahora bien, la educación se ve enriquecida en múltiples niveles, promoviendo un enfoque integral para abordar problemas complejos, relacionados con situaciones donde es factible trascender los límites disciplinarios, explorando todo lo que puede ocurrir dentro y fuera de una disciplina específica (Peña, 2023).

Basado en estas especificaciones, es necesario conocer la amplitud del término transdisciplinario, que inicia desde el disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, los cuales son descritos en la (Figura 1):

Figura 1. Definición de los enfoques disciplinares.



Fuente: (Gutiérrez y Fernández, 2021).

Como bien se observa, los distintos enfoques de estudio se caracterizan por su grado de integración disciplinaria y variedad de perspectivas aplicadas. Mientras que el multidisciplinario reúne diversas disciplinas sin integrarlas, el interdisciplinario busca activamente integrar metodologías y conocimientos de varias disciplinas para obtener una comprensión más completa de un tema dado. Sin embargo, el transdisciplinario trasciende las fronteras disciplinares al crear una síntesis unificada que puede aplicarse para abordar problemas complejos de manera holística y efectiva en beneficio de la sociedad (Loayz y Sevilla, 2020).

La ejecución de procesos interdisciplinarios o transdisciplinarios presenta desafíos no solo en el ámbito conceptual, sino también en la práctica y en las estructuras

organizativas donde se llevan a cabo dichos procesos. Estos desafíos pueden incluir la coordinación entre diferentes disciplinas, la gestión de recursos y tiempos, así como la adaptación de las estructuras organizativas para apoyar la colaboración y el intercambio de conocimientos de manera efectiva (Villalobos, et al., 2023). También, implica la colaboración entre diversas disciplinas en actividades de investigación, gestión de información o resolución de problemas, porque se caracteriza por la transferencia de métodos y técnicas entre disciplinas, lo que puede resultar en un fortalecimiento mutuo y enfoques enriquecedores para abordar cuestiones complejas desde múltiples perspectivas (Baltazar, et al., 2023).

En otro orden de ideas, este concepto se distingue por ir más allá de los límites de una sola disciplina, como lo sugiere su prefijo “*trans*”, que se traduce como (a través de). Este término ha surgido y evolucionado en varios ámbitos, adquiriendo significados específicos a lo largo del tiempo. Se busca superar las limitaciones de los que sean disciplinarios convencionales, como el monodisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e intradisciplinar, mediante una perspectiva que abarca la complejidad y adopta una visión holística. Por consiguiente, se presenta como un enfoque sistémico que considera el contexto cultural, político y social en el que se desarrolla (Gutiérrez y Fernández, 2021). Para describir su funcionalidad, se muestra la (Figura 2):

Figura 2. Axiomas del enfoque transdisciplinar.



Fuente: (Gutiérrez y Fernández, 2021; Nicolescu, 2014).

Es decir que, su objetivo es crear conocimiento mediante el uso de metodologías empíricas, interpretativas y críticas, trascendiendo las formas tradicionales de abordar problemas (Gutiérrez y Fernández, 2021). En el contexto de la digitalización, la pandemia ha acelerado el proceso de transformación hacia una sociedad altamente digitalizada,

volviéndose indispensable para actividades como comunicación, trabajo y educación a distancia. Es esencial comprender cómo esta transición hacia una sociedad más digitalizada impacta la vida en Latinoamérica y amplía las oportunidades para el uso de la tecnología. No solo cambia la forma en que interactúan y relacionan, sino que también ofrece nuevas posibilidades para el desarrollo económico, la inclusión social y el acceso a servicios esenciales (Peña, 2023).

Significa entonces que, la transdisciplina reconoce la importancia de integrar diferentes formas de conocimiento, incluyendo aquellos que no son necesariamente académicos, como los saberes locales, experienciales y ancestrales, ya que enriquecen significativamente la comprensión y la resolución de problemas complejos en diversas áreas, como la salud, la educación, la alimentación, el medio ambiente, los problemas sociales y las políticas públicas, de una forma sostenible y equitativo (Iribarne, et al., 2023).

A raíz de que tiene una visión ancestral y científica, permite que se ingenien resolución de problemas contextuales y culturales, que sean pertinentes a la solución que se quiera lograr (Aquino y Serrano, 2023). En concreto, este estudio aborda la perspectiva de la transdisciplina en la educación, brindando el conocimiento que transmite su cronología y su actual importancia en las ciencias sociales y académicas.

## 2 METODOLOGÍA

Partiendo de la base de los estudios sociales fundamentales, se reconoce a la sociedad como un ámbito de investigación cualitativa. En este contexto, se aprecian múltiples facetas de la realidad, lo que subraya la importancia de establecer diversas categorías para organizar la amplia gama de información recopilada sobre el problema en cuestión (Romero, et al., 2022). Del mismo modo, se tiene un tipo de investigación interpretativa, porque trasciende el papel tradicional del científico, adoptando una metodología tanto interpretativa como participativa, en donde el investigador se involucra activamente en la interpretación de los datos y se sumerge en el tema con proximidad y compromiso (Correira, 2019).

En último lugar, la población representa los elementos disponibles o unidades de análisis que están dentro del ámbito específico donde se lleva a cabo la investigación (Condori, 2020). Para este estudio está compuesto por nueve (9) autores, de quienes se citaron sus aportes sobre los enfoques transdisciplinarios en la educación, para compararlos entre sí con una triangulación, de manera que se pueda concretar la identificación de desafíos y oportunidades que poseen.



### 3 RESULTADOS

A continuación, se logró concretar una serie de criterios cualitativos que tuvieran contexto teórico y científico para ser triangulada su información. Al momento de realizarlo, se seleccionaron de forma aleatoria nueve (9) autores que hablaran de la transdisciplina en la educación, pensando en distintos niveles y contextos académicos, que por lo general iniciaron post COVID-19 a raíz de la crisis sanitaria y la obligación que hubo en el distanciamiento de la población mundial.

En este sentido, se clasificaron tres (3) categorías (educación, rol docente y cambios transdisciplinares), de las cuales sirvieran para ampliar el conocimiento que se posee al respecto. Esta perspectiva sirve de aporte en competencias que se van generando en la actualidad, tras la innovación educativa y la necesidad de crear adaptabilidad por la sociedad y sus diversidades. De este modo, se muestra la (Tabla 1) con las categorías y autores:

Tabla 1. Autores y categorías.

| <b>Categoría</b>                         | <b>Autor(es) y año</b>       | <b>Título</b>   | <b>Revista, Universidad o Editorial</b>                       |
|--|------------------------------|---|---|
| Educación                                | Baltazar, et al. (2023)      | El reto de la transdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos en el contexto del Covid-19.   | Editorial Mar Caribe  |
| Educación y Rol docente                  | Gutiérrez y Fernández (2021) | El Enfoque de transpraxis en educación superior: Orientaciones metodológicas a partir de un estudio de caso.  | REICE   |
| Rol docente y Cambios transdisciplinares | Peña (2023)                  | Transdisciplinariedad, educación y lectura digital.   | Revista Educar Mais   |
| Rol docente                              | Loayz y Sevilla (2020)       | Propuesta para la implementación de STEAM en proyectos escolares del Subnivel 2 de EGB en Ecuador.  | Universidad San Francisco de Quito                            |
| Rol docente y Cambios transdisciplinares | Marín, et al. (2024)         | Proceso de Calidad del Sistema Educativo en el Ecuador: Un Análisis Integral y Prospectivo.   | Revista InveCom/ISSN en línea                                 |
| Rol docente y Cambios transdisciplinares | Aquino y Serrano (2023)      | Formación Académica Transdisciplinaria para la Convivencia Ecológica Universidad-Comunidad: Una Experiencia Edificadora del Desarrollo Humano Integral.             | Revista Científica CIENCIAEDUC                                |
| Rol docente                              | Iribarne, et al. (2023)      | Análisis causal estratificado (CLA) como herramienta para el trabajo inter y transdisciplinario: contribuciones y desafíos de su aplicación en Montevideo, Uruguay. | CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad |
| Cambios transdisciplinares               | Villalobos, et al. (2023)    | Fomentando la transdisciplinariedad para la cocreación del conocimiento: El caso de la ReD-IT (Universidad de Talca, Chile).  | CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad |
| Cambios transdisciplinares               | Salgado y Aguilar (2021)     | La transdisciplina y la educación superior: una revisión de la literatura.  | Revista Educación las Américas                                |

Fuente: Propia (2024).

### 3.1 LA EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINARIA

La implementación y comprensión de la educación transdisciplinaria involucra la integración de saberes, información y vivencias con el fin de revitalizar tanto los ámbitos sociales como los ambientales. Se puede concebir una visión utópica de un futuro en constante transformación, donde el pasado sirva como lección, el presente como punto de inflexión y el futuro como una alternativa para un estilo de vida más satisfactorio. Los profesionales de la educación deben trascender el simple proceso de enseñanza y aprendizaje, involucrándose en una investigación transdisciplinaria que fomente la construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, donde la formación de individuos que sean críticos, reflexivos e intuitivos, capaces de explorar estratégicamente su compleja realidad y comprometerse activamente con ella (Baltazar, et al., 2023).

En este mismo sentido, resulta apropiado establecer las condiciones más favorables para cultivar una educación crítica que beneficie a los estudiantes y sus entornos individuales. Asimismo, resulta provechoso que la labor profesional de los educadores se enfoque en aspectos sociales, estableciendo conexiones entre lo que ocurre dentro y fuera de las aulas, promoviendo así experiencias de aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico, como también un punto reflexivo sobre la sociedad. Adicionalmente, permite que los docentes actúen como mediadores del conocimiento y los aprendizajes contextualizados, facilitando una comprensión más profunda y significativa para los estudiantes (Gutiérrez y Fernández, 2021).

Mediante a este enfoque educativo y transdisciplinario, se busca trascender la fragmentación inherente al conocimiento, reconociendo la importancia de la educación continua en un contexto de realidades cada vez más complejas, donde el dominio exhaustivo de diversas áreas resulta fundamental. Entonces, la transdisciplinariedad en la gestión del conocimiento y la resolución de problemas se fundamenta en la relación e integración de múltiples disciplinas. Esta integración implica el intercambio de métodos entre diferentes campos del conocimiento al abordar un problema u objeto de investigación específico, lo que refleja la naturaleza dinámica y colaborativa de este enfoque educativo (Baltazar, et al., 2023).

Dentro de este contexto, se tuvo que realizar cambios dentro del sistema educativo interdisciplinar para enfrentar las complejas implicaciones derivadas de la pandemia del COVID-19, teniendo que adoptar un enfoque interpretativo y participativo que fomente una reflexión profunda sobre la realidad educativa presente y promueva la exploración de enfoques complementarios desde una perspectiva crítica y holística. Brevemente, se hace hincapié en la necesidad de reconsiderar los roles tradicionales tanto de docentes

como de estudiantes, reconociendo la importancia de cultivar habilidades pertinentes para afrontar los desafíos emergentes (Ibidem, 2023).

Basado en esto, se enfatiza la importancia de adoptar un enfoque transdisciplinario en la enseñanza, que permitiera analizar el COVID-19 desde múltiples perspectivas y evaluar sus efectos en diversos aspectos de la sociedad. Se reconoce la necesidad de adaptar el sistema educativo para responder a las demandas cambiantes, incluida la atención a la salud mental y la promoción de la equidad social. En definitiva, este enfoque proporciona un marco eficaz para abordar la complejidad de la pandemia, al integrar aspectos políticos, económicos y emocionales en el proceso educativo. Este enfoque expandido no solo busca comprender los desafíos presentes, sino también preparar a los estudiantes para enfrentar un futuro incierto dotándolos de habilidades y perspectivas holísticas (Ibidem, 2023).

### 3.2 ROL DEL DOCENTE TRANSDISCIPLINARIO

Esto se ejecuta mediante la correcta utilización de las herramientas tecnológicas disponibles se promueve a través de la pedagogía, la elaboración de planes de estudio y la introducción de nuevas asignaturas que fomenten la naturaleza interdisciplinaria y transdisciplinaria tanto entre los docentes como entre los estudiantes. Esto permite la realización de proyectos de investigación mediante un trabajo colaborativo y una integración efectiva de conocimientos y habilidades (Peña, 2023). De hecho, los educadores contarían con metodologías y recursos pedagógicos que les permitan apartarse de las prácticas convencionales de enseñanza. Esto les permitiría innovar en su enfoque educativo, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes de manera más efectiva (Loayz y Sevilla, 2020).

A este propósito, los profesores pueden actuar como facilitadores del conocimiento y de los procesos de aprendizaje que estén contextualizados (Gutiérrez y Fernández, 2021). Es importante destacar que, se tomen en cuenta para crear estos cambios académicos implementando políticas educativas, los retos de equidad, la capacitación docente, el enfoque pedagógico, la evaluación educativa, los recursos y la financiación, así como la instrucción técnica y profesional; porque son aspectos fundamentales dentro del ámbito educativo que requieren atención y acción continuas para garantizar la calidad y la igualdad en la educación (Marín, et al., 2024).

En esta perspectiva, el rol de los docentes es para que la instrucción académica transdisciplinaria emerja como una estrategia efectiva para abordar los desafíos ambientales a escala mundial, al fomentar el intercambio y la colaboración

entre diversas áreas de conocimiento. Esta modalidad educativa se caracteriza por trascender las fronteras convencionales de las disciplinas académicas, promoviendo la integración de distintos campos de estudio para abordar problemas de naturaleza compleja (Aquino y Serrano, 2023).

Cabe resaltar que, la educación transdisciplinaria plantea un desafío singular en un entorno social equilibrado, donde se borra progresivamente la distinción entre el tiempo dedicado al entretenimiento y el tiempo destinado al aprendizaje (Peña, 2023). La creación e implementación de nuevas estrategias conlleva múltiples desafíos que implican una revisión de los paradigmas de pensamiento, los enfoques educativos, las metodologías para entender las interrelaciones y las influencias mutuas de la complejidad, así como las tácticas de acción colectiva (Iribarne, et al., 2023).

### 3.3 CAMBIOS TRANSDISCIPLINARES

Los cambios que se han generado en los paradigmas de formación, la adopción de la Agenda 2030 y sus objetivos de desarrollo sostenible, junto con las nuevas directrices en las políticas de ciencia, tecnología e innovación, han generado una serie de transformaciones en el sistema educativo, reflejando la formulación e implementación de políticas públicas que abarcan diversos sectores. Este fenómeno se observa en el surgimiento, consolidación y expansión de enfoques alternativos dentro del sistema universitario nacional, así como en la adaptación progresiva del marco regulatorio para permitir la diversificación y la innovación educativa (Villalobos, et al., 2023).

La adopción de enfoques transdisciplinarios ha ofrecido a los estudiantes la oportunidad de fortalecer sus habilidades al abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, lo que estimula su creatividad e innovación al colaborar con individuos de diversas disciplinas. Además, facilita una comprensión más profunda de cómo diferentes campos del conocimiento pueden interrelacionarse y aplicarse en contextos reales, proporcionando así una perspectiva más holística, que se puede desarrollar estrategias que fomenten la investigación cualitativa, destacando la importancia de la teorización y la práctica, y haciendo uso de la intuición para proponer cambios significativos con un compromiso social (Peña, 2023).

Dentro de las nuevas innovaciones presentadas está la inteligencia artificial, lo que personaliza el proceso educativo, la asistencia y tutoría virtual, el análisis de datos para mejorar la enseñanza, la evaluación automatizada con retroalimentación instantánea, la creación de contenido educativo adaptado, la identificación temprana de dificultades de aprendizaje, la capacitación docente en nuevas metodologías, la promoción de la

colaboración en línea entre estudiantes y la mejora de la accesibilidad e inclusión en la educación (Marín, et al., 2024). Por otro lado, a escala global, existe un creciente interés por abordar la degradación medioambiental y sus efectos sobre el bienestar humano, promoviendo así la sostenibilidad y una coexistencia equilibrada entre la humanidad y el entorno natural (Aquino y Serrano, 2023).

Cabe agregar que, la importancia de los entornos de diálogo institucionales, transdisciplinarios, que faciliten la colaboración entre la sociedad y la academia con el fin de generar innovaciones socio tecnológicas disruptivas y enfocadas en la sostenibilidad. Este enfoque implica la creación de espacios de investigación acción que sean innovadores en las instituciones académicas, para abordar los desafíos sociales contemporáneos. Frente al imperativo de un mundo sostenible, el proceso educativo no debe limitarse únicamente a la transferencia de conocimientos, sino también favorecer el intercambio de experiencias, prácticas y valores (Salgado y Aguilar, 2021).

#### 4 DISCUSIÓN

Luego de las consideraciones anteriores, se entendió que la transdisciplinariedad representa una perspectiva que promueve la interacción y la comunicación entre diversas áreas de conocimiento con el propósito de enfrentar desafíos intrincados y descubrir respuestas novedosas (Peña, 2023), por ende, la implementación de dicho enfoque en la educación es fundamental para abordar los desafíos contemporáneos y preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio. Esto implica la integración de diferentes áreas de conocimiento y la promoción de habilidades como el pensamiento crítico, la reflexión y la colaboración. También, permite una comprensión más profunda de la realidad y la resolución de problemas complejos desde múltiples perspectivas.

El papel del docente transdisciplinario es crucial en este proceso, ya que actúa como facilitador del aprendizaje y mediador del conocimiento contextualizado, siendo indispensable que se adapten a nuevas metodologías pedagógicas y herramientas tecnológicas, que puedan satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y fomentar un aprendizaje significativo, bajo el concepto de educación crítica que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos.

En definitiva, los cambios transdisciplinares en el sistema educativo reflejan la necesidad de adaptarse a un mundo cada vez más complejo y globalizado, lo que incluye la adopción de políticas públicas orientadas a la sostenibilidad, la diversificación de enfoques educativos y el uso de la inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje. En fin, se destaca la importancia de establecer espacios de diálogo transdisciplinarios

para promover la colaboración entre la academia y la sociedad en la búsqueda de soluciones innovadoras y sostenibles.

## 5 CONCLUSIONES

Los enfoques transdisciplinarios en la educación se enfrentan a una serie de desafíos que deben ser superados para lograr su plena implementación, ya que la transdisciplinariedad trasciende la división del conocimiento y promueve una comprensión completa e integrada (Aquino y Serrano, 2023). De este modo, uno de los principales obstáculos radica en la resistencia institucional, donde las estructuras educativas tradicionales pueden mostrar una marcada rigidez ante el cambio hacia enfoques más flexibles y holísticos, teniendo una resistencia que puede estar arraigada en la jerarquía disciplinaria establecida y en la dificultad para adaptarse a nuevas metodologías.

Ante este panorama, la integración efectiva de saberes provenientes de diferentes disciplinas representa otro desafío significativo, en donde la diversidad de lenguajes, métodos y enfoques entre áreas del conocimiento puede dificultar la verdadera integración de conocimientos y la colaboración interdisciplinaria. No obstante, a pesar de estos desafíos, los enfoques transdisciplinarios en la educación también ofrecen una serie de oportunidades valiosas. En primer lugar, proporcionan una herramienta efectiva para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, como una capacidad de enfoque holístico que puede conducir a soluciones más innovadoras y efectivas para los desafíos contemporáneos que enfrenta la sociedad.

Significa entonces que, la educación transdisciplinaria fomenta el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes al integrar conocimientos de diversas disciplinas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real, donde los problemas suelen ser interconectados y requieren soluciones que trasciendan las fronteras disciplinarias. Por último, la colaboración en equipos interdisciplinarios promueve la creatividad e innovación al permitir la combinación de ideas y conocimientos de diferentes campos del saber, lo que contribuye al desarrollo de soluciones originales y efectivas.

## REFERENCIAS

Aquino, V. y Serrano, C. (2023). Formación Académica Transdisciplinaria para la Convivencia Ecológica Universidad-Comunidad: Una Experiencia Edificadora del Desarrollo Humano Integral. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 11(1), 1-13. Recuperado en <https://n9.cl/wr5oy>

Baltazar, P., Loyaga, R., Santisteban, S., Díaz, E., Rojas, N. y Zárata, E. (2023). *El reto de la transdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos en el contexto del Covid-19*. Zulia: Editorial Mar Caribe. Recuperado en <https://n9.cl/051na>

- Condori, P. (2020). Universo, población y muestra. Curso Taller. Recuperado en <https://n9.cl/p5vsn>
- Correira, R. (2019). El paradigma interpretativo en la investigación cualitativa: análisis de los aportes de Mariane Krause (1995). *Interpretações*, 2(1), 1-12. Recuperado en <https://n9.cl/m5fy5>
- Gutiérrez, D. y Fernández, L. (2021). El Enfoque de transpraxis en educación superior: Orientaciones metodológicas a partir de un estudio de caso. *REICE*, 19(4), 163-180. Recuperado en <https://n9.cl/xjusv>
- Iribarne, P., Trimble, M. y Olaizola, M. L. (2023). Análisis causal estratificado (CLA) como herramienta para el trabajo inter y transdisciplinario: contribuciones y desafíos de su aplicación en Montevideo, Uruguay. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 18(53), 87-116. Recuperado en <https://n9.cl/esv1a>
- Loayza, M. y Sevilla, R. (2020). *Propuesta para la implementación de STEAM en proyectos escolares del Subnivel 2 de EGB en Ecuador*. (Trabajo de Grado). Universidad San Francisco de Quito USFQ. Recuperado en <https://n9.cl/eivjjv>
- Marín, R., Heredia, V., Pinta, M., Reyes, M. y Zapata, R. (2024). Proceso de Calidad del Sistema Educativo en el Ecuador: Un Análisis Integral y Prospectivo. *Revista InveCom/ISSN en línea*: 2739-0063, 4(1), 1-16. Recuperado en <https://n9.cl/ymwfuz>
- Peña, M. S. (2023). Transdisciplinariedad, educación y lectura digital. *Revista Educar Mais*, 7, 552-568. Recuperado en <https://n9.cl/fhy9l>
- Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G. y Saldarriaga, G. (2022). *Metodología de la investigación*. Primera Edición. Perú: Edicumbre Editorial Corporativa. Recuperado en <https://n9.cl/fdhpo>
- Salgado, G. y Aguilar, M. (2021). La transdisciplina y la educación superior: una revisión de la literatura. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 78. Recuperado en <https://n9.cl/bhje7>
- Villalobos, P., Naffah, S. y Boni, A. (2023). Fomentando la transdisciplinariedad para la cocreación del conocimiento: El caso de la ReD-IT (Universidad de Talca, Chile). *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 18(53), 171-197. Recuperado en <https://n9.cl/ckwxp>

# CAPÍTULO 12

## DESENVOLVIMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de submissão: 07/03/2025

Data de aceite: 21/03/2025

### Adenilson Mariotti Mattos

Doutorando do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE  
Financiamento Projeto Trilhas Educação da Secretaria de Estado da Educação Minas Gerais - SEE/MG  
Teófilo Otoni, Minas Gerais  
<https://orcid.org/0009-0009-8696-1446>

### Sinval Martins de Oliveira

Doutorando do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE  
Financiamento Projeto Trilhas Educação da Secretaria de Estado da Educação Minas Gerais - SEE/MG  
Governador Valadares, Minas Gerais  
<https://orcid.org/0009-0005-4822-4446>

**RESUMO:** As bases de sustentação da teoria histórico-cultural é o marxismo, o materialismo histórico-dialético, que considera a condição

ativa da pessoal diante da realidade concreta vivenciada. O desenvolvimento é conceituado como uma unidade entre o psíquico, o social e o pessoal em unidades dialéticas que se integram ao processo à formação da pessoa. O presente artigo consiste numa análise dos aspectos relacionados à formação dos conceitos científicos e os aspectos que fundamentam o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, na perspectiva do trabalho docente. A posição assumida na reflexão é de que a teoria histórico-cultural, da didática desenvolvimental, são basilares à proposição de condições didático-pedagógicas coerentes com as necessidades e condições de desenvolvimento dos alunos. Em termos metodológicos a pesquisa de natureza qualitativa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e assume características analítico-descritivas dos conceitos. Em termos de resultados observa-se que a organização de uma didática desenvolvimental da atividade de estudo, de forma sistemática, planejada e intencional é a base para construção de um sistema de instrução ajustada às reais necessidades do aluno. Constata-se ainda que há fundamentos teóricos importantes para a garantia do sucesso pedagógico do aluno no Brasil, que sinaliza para a necessidade de estudos experimentais e maior aprofundamento teórico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria Histórico-Cultural. Ensino-aprendizagem. Conceitos científicos. Desenvolvimento Escolar.



## DEVELOPMENT AND FORMATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL CULTURAL THEORY

**ABSTRACT:** The bases of support of the Historical-Cultural Theory is Marxism, historical-dialectical materialism, which considers the active condition of the person in the face of the concrete reality lived. Development is conceptualized as a unit between the psychic, the social and the personal in dialectical units that are integrated into the development process of the person. This article consists of an analysis of aspects related to development, the formation of scientific concepts and the aspects that underlie the teaching-learning process, from the perspective of teaching work. The position assumed in the reflection is that the foundations of Cultural History Theory, of developmental didactics, are essential for proposing didactic-pedagogical conditions in accordance with the needs and development conditions of students. In methodological terms, the qualitative research was carried out through a bibliographic review, document analysis and assumed analytical-described characteristics of the concepts addressed. Regarding the results, it is observed that the organization of a didactics for the development of the study activity, in a systematic, planned and intentional way, is the basis for building an instruction system adjusted to the real needs of the student. It is also observed that there are important theoretical foundations to guarantee the pedagogical success of the student in Brazil, which indicates the need for experimental studies and greater theoretical depth.

**KEYWORDS:** Cultural Historical Theory. Teaching-learning. Scientific concepts. School Development.

### 1 INTRODUÇÃO

Uma breve análise do contexto educacional brasileiro aponta para condições de baixa efetividade educacional e lacunas históricas no processo ensino-aprendizagem, que se associam a fatores de distorção idade-série, desigualdade, evasão escolar, dentre outras questões relacionadas à Educação Básica. Ao acompanhar a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o Ensino Médio, por exemplo, desde 2013 o país não alcança as metas projetadas (<https://qedu.org.br/brasil/ideb>). Esses problemas em seu conjunto compõem o cenário de uma educação frágil, pouco transformadora e excludente, na medida em que não assegura os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do aluno.

Apesar da natureza multifatorial, dinâmica e complexa dos problemas da Educação Básica brasileira, não se pode negar que uma teoria pedagógica de sustentação, com uma organização didática adequada, constitui-se como essencial ao processo pedagógico. Partindo desse entendimento, a proposta do presente artigo é dialogar com os fundamentos da teoria histórico-cultural, da didática desenvolvimental, relacionados à situação social do desenvolvimento e as mediações socioculturais para formação da personalidade e aprendizagem do aluno.

As bases de sustentação da teoria histórico-cultural é o marxismo, o materialismo histórico-dialético, que considera a condição ativa da pessoa frente a realidade concreta vivenciada. No contexto dessa teoria, Vigotski (1997a), enquanto precursor e principal expoente, fundamenta que o material, o psíquico, o social e o pessoal são unidades dialéticas que se integram ao processo de desenvolvimento da pessoa.

No contexto da teoria histórico-cultural o desenvolvimento é entendido como uma condição vinculada às vivências históricas e culturais, ao sistema de mediação construído, sua significação e a capacidade intrapsíquica da pessoa de (re)significar os conceitos em sua estrutura científica. A base de formação desses conceitos, são as condições de ensino-aprendizagem, os vínculos voluntários e cooperativos, que são construídos pelo professor-aluno em uma zona de desenvolvimento próximo.

Assim, no contexto da teoria histórico-cultural, da didática desenvolvimental, analisou-se os aspectos relacionados ao desenvolvimento, a formação dos conceitos científicos e os aspectos que fundamentam o processo ensino-aprendizagem, na perspectiva do trabalho docente. A posição assumida na reflexão é que esse fundamentos teóricos são basilares à proposição de condições didático-pedagógicas coerentes com as necessidades e condições de desenvolvimento dos alunos.

A expectativa é de que a pesquisa possa colaborar com uma maior compreensão dos professores, das possibilidades de aplicação dos fundamentos didático-pedagógicos dessa teoria no campo escolar. Acredita-se que a adequada apropriação desses fundamentos podem corroborar com processos de ensino-aprendizagem que correspondam efetivamente às necessidades de desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, de melhoria dos resultados educacionais.

Em termos metodológicos a pesquisa de natureza qualitativa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e assume característica analítico-descritiva do conceito de desenvolvimento. A base de fundamentação da pesquisa foram os estudos clássicos das Obras Escogidas (Vigotski, 1997 a e b), acrescidos de outros estudos que dialogam com essa perspectiva (Dávíдов, v; Márkova, 1987; Bozhovich,1976; Domínguez García, 2006; Tunes, Prestes, 2009; Aquino, 2016; Repkin, Repkina, 2019; Puentes, 2019).

Além dessa parte introdutória, a pesquisa estrutura-se de modo subsequente nos seguintes tópicos: A teoria histórico-cultural, desenvolvimento humano e o processo de acompanhamento; os conceitos científicos e o desenvolvimento escolar do aluno; o professor, a prática docente e o desenvolvimento do aluno, seguido, na última parte, das considerações finais.

## 2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A teoria histórico-cultural agrega um conjunto de pesquisadores, cuja referência primeira é Lev Semionovich Vygotski (1896-1934), e os seus estudos experimentais relacionados ao desenvolvimento humano, sendo um suporte teórico e metodológico para compreensão das condições históricas, materiais, culturais e psíquicas relacionadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, especialmente das funções psicológicas superiores.

A produção do conhecimento científico é uma atividade essencialmente humana e deve ser compreendida dentro do contexto de vivência dos pesquisadores. A Teoria Histórico-Cultural, formuladas por Vygotski, com base no materialismo histórico-dialético da teoria marxista, estão relacionadas às turbulências causadas pela Revolução Socialista Russa e ao fato de ele ter sido acometido pela tuberculose ainda jovem (Tunes; Prestes, 2009).

Os fundamentos da teoria histórico-cultural são essenciais para compreensão do desenvolvimento como uma unidade dialética entre o material e o psíquico, o social e o pessoal (Vigotski, 1997a). É no contexto das unidades dialéticas que a aprendizagem e o desenvolvimento precisam ser consideradas, sendo a cooperação e a aprendizagem expressões da natureza histórico-cultural e da própria atividade psíquica na produção do conhecimento.

Para Domínguez García (2006) o desenvolvimento psíquico constitui um processo complexo e envolve fatores objetivos e subjetivos, dialéticos, bem como, a relação entre fatores internos e externos e os sentidos contrários, que integram períodos críticos e estáveis.

La Psicología del Desarrollo estudia las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad, las leyes internas de este proceso, así como las causas que dan lugar a las principales tendencias y características psicológicas, en sus distintas etapas. Esta disciplina científica se orienta al estudio de la subjetividad humana, del sujeto psicológico como individualidad, para establecer aquellas leyes psicológicas generales, que se expresan, de manera particular e irrepetible, en cada persona (Domínguez García, 2006, p.8)

Para compreender as diferentes etapas do desenvolvimento a teoria histórico-cultural apoia-se no método observacional que propõe a elaboração de um roteiro em que são definidos os indicadores compatíveis com o objeto de investigação, número e duração dos procedimentos. Os dados obtidos com as observações são importantes para determinar idades médias das habilidades, comportamentos e o desenvolvimento (Domínguez García, 2006, p.9).

As observações se desenvolveram em um contexto experimental de pesquisa onde as intervenções pedagógicas propostas são introduzidas, acompanhadas e testadas ou em condições de mudança ocorridas naturalmente na sociedade que passam a ser observadas. Em ambas as situações, os dados obtidos são essenciais para compreensão das idades médias das diferentes habilidades, comportamentos ou dos diferentes estágios relacionados ao crescimento e desenvolvimento humano.

Quanto ao experimento no contexto da psicologia do desenvolvimento, são organizados dois grupos, sendo um experimental e outro de controle, para análise de como as intervenções corroboram com o processo de desenvolvimento. A esse respeito Domínguez García (2006, p.11) produz a seguinte especificação:

grupo experimental o tratamiento que es el que recibe la influencia seleccionada o especialmente organizada por el experimentador y, de igual forma, un grupo control o de comparación, que es el que no recibe el tratamiento o influencia en cuestión. Este grupo de control debe ser semejante al primero (experimental), en cuanto a las características de sus integrantes.

A base do método experimental são as pesquisas de laboratório, campo e natural. Para os estudos de laboratórios, são criadas situações artificiais, para que sejam controladas e medidas as mudanças que ocorrem no comportamento e a relação com o desenvolvimento. Quanto aos estudos de campo, as mudanças são introduzidas nas condições de vida dos sujeitos para avaliar os seus impactos. Já nos estudos naturais os pesquisadores utilizam-se de mudanças ocorridas nas condições de vida dos sujeitos para identificar as transformações que ocorrem em seus comportamentos (Papalia y Olds, 1988 *apud* Domínguez García, 2006).

Além da observação e do método experimental há também outras técnicas como a biografia, a entrevista, o método clínico, dentre outras, que são utilizadas pelos pesquisadores soviéticos para compreender o processo de desenvolvimento. Independente da técnica, as condições históricas, o movimento dialético com interiorização da experiência externa pelo sujeito, a ênfase na compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a mediação, são condições perenes no contexto desenvolvimental.

A utilização adequada dos métodos e das técnicas é importante para a categorização coerente do desenvolvimento, compreensão das formações das funções psíquicas superiores, especialmente da criança em idade escolar. De acordo com Vigotski (1997a) na formação das funções psicológicas superiores a linguagem exerce papel preponderante no ato de interiorização das experiências e construção dos signos psíquicos de regulação do comportamento e do desenvolvimento da pessoa.

Os signos constituem um conjunto de representações que são construídos a partir das vivências culturais, com ampla influência no processo de comunicação e desenvolvimento da pessoa. É por meio dos signos que ocorre a apropriação dos elementos materiais e imateriais da cultura, necessários à formação da personalidade e construção da identidade humana, especialmente dos sistemas simbólicos de escrita e de comunicação oral.

Cabe ressaltar que os métodos são a base para compreender de forma sistemática o desenvolvimento. Quanto à periodização do desenvolvimento, Vigotski (1997a) aponta intenções distintas e contradições em sua categorização. Um primeiro grupo estaria relacionado ao paralelismo entre desenvolvimento e educação com a intenção de periodizar a infância com base nas etapas de ensino, conforme regulamentado em cada país (idade pré-escolar, idade escolar primária, etc.). O grande problema é que não há uma correlação direta entre aprendizagem e a maturação biológica.

Outro grupo de pesquisadores, com base no desenvolvimento orgânico e suas evidências, a exemplo do aparecimento e desenvolvimento da dentição, correlacionam o desenvolvimento infantil às condições biológicas. Nesse contexto, Vigotski (1997a, p.252) esclarece que.

La dentición es un indicio indiscutible de la edad. Sobre su base la infancia posnatal se divide en tres periodos: la infancia sin dientes, la de los dientes de leche y la de los dientes permanentes. La infancia sin dientes se prolonga hasta la salida de todos los dientes de leche (de ocho meses hasta los dos-dos años y medio).

As principais críticas à essa proposta de periodização é que embora o indicador seja objetivo, a mesma é analisada de forma subjetiva ao tomar como referência apenas os processos relacionados ao desenvolvimento que mais chamam a atenção, em especial aqueles que apresentam modificações na estrutura corporal da criança e/ou adolescente. Vigotski (1997a, p. 253) sustentando em Marx e Engels, alerta que a “realidad la esencia interna de los objetos y su manifestación externa no coinciden”.

Para Vigotski (1997a) o deslocamento do princípio de análise puramente sintomático e descritivo para a compreensão das condições essenciais do processo de desenvolvimento infantil são localizadas em um terceiro grupo de pesquisadores. Porém, segundo o mesmo, apesar de bem apresentada, essa tendência é dualista, segmenta o orgânico e o social, afastando-se da possibilidade de compreensão do desenvolvimento infantil numa perspectiva integrada e dialética.

Um dos grandes problemas da periodização do desenvolvimento infantil é não considerar o movimento histórico e dialético, a dinâmica cíclica presente no transcórre do

processo e sua natureza multifatorial que, em última instância, reverbera-se na unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal. Ao fixar etapas lineares, sustentada muitas vezes em um único critério, rompe com a própria natureza dialética do desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural refuta a ideia evolucionista de que o desenvolvimento é apenas biológico, de que não há mudanças qualitativas com o avanço da idade. A mesma reconhece que há mudanças qualitativas novas, em ritmo próprio, que acompanham o desenvolvimento humano. Para Vigotski (1997a) uma periodização adequada do desenvolvimento, perpassa pela compreensão minuciosa das novas formações da personalidade e sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais emergentes pela primeira vez e que fomentam a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa e a compreensão da dinâmica na etapa e de uma etapa para outra da idade infantil.

Ainda segundo o mesmo autor, em um espaço de tempo muito curto, há novas formações e aquisições psíquicas da personalidade, com mudanças nos traços básicos da personalidade da criança. Essas mudanças quando ocorrem de forma abrupta, podem ocasionar pontos de inflexão e assumir a forma de crises agudas no contexto do desenvolvimento infantil.

Vê-se que em cada período há uma estrutura determinada que consiste na referência central para compreensão e organização da atividade de ensino adequada às condições de desenvolvimento. Os demais aspectos são denominados de parciais, compondo linhas acessórias ao desenvolvimento. Esse contexto é dinâmico e as linhas principais do desenvolvimento em uma idade, tornam-se linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa (Vigotski, 1997a).

Na intenção de clarificar a descrição, pode-se mencionar, por exemplo, o desenvolvimento da fala como linha central, por volta de 01 (um) ano de idade, como condição central para comunicação com os adultos e incorporação de novos signos culturais. Observa-se ainda que as experiências históricas e culturais vivenciadas são interiorizadas e se convertem em condições individuais e próprias de determinada idade. São construídas, em cada etapa, as relações entre a criança e o meio, determinantes para uma situação social de desenvolvimento.

É importante ressaltar que o processo de desenvolvimento não é linear, há aspectos de rupturas e crises, que afetam inclusive o próprio contexto das relações de ensino-aprendizagem. Há esse respeito Vigotski (1997a) destaca as mudanças relacionadas aos períodos estáveis e críticos associados à vivência e ao desenvolvimento, mencionado às crises do pós-parto, da primeira infância, da idade pré-escolar, da idade escolar, da puberdade e a crise dos dezessete anos de idade.

Sem aprofundar especificamente em cada uma dessas crises da idade cabe ponderar que em todas elas o contexto cultural de vivência impõe novas necessidades e desafios que corroboram o processo de reorganização intrapsíquica, na medida em que novas relações e papéis sociais, vivenciados no contexto cultural, impõe novos desafios de aprendizagem. Assim, há uma relação entre os períodos de crise do desenvolvimento e as novas relações assumidas pela pessoa com o processo de reorganização psíquica e de formação das novas aprendizagens.

De acordo com Vigotski (1997a) nas idades críticas, o essencial é o aparecimento de formações novas, peculiares e específicas, relacionados ao desenvolvimento. Mesmo nos momentos críticos, não se interrompe o ciclo de desenvolvimento e os traços de cognição, de afetividade, de intelectualidade e de independência da personalidade se fazem presentes.

Porém as formações nas idades críticas são de caráter transitório e são incorporadas pelos próximos períodos estáveis. Essas formações constituirão uma nova situação social de desenvolvimento, um novo sistema de relações com base na idade e na realidade social, que precisam ser compreendidas no contexto histórico-cultural vivenciado pela criança e/ou adolescente.

Considerar as dimensões históricas e culturais do desenvolvimento pressupõe ir além daquilo que já está maduro e conseqüentemente apropriado pela criança e/ou adolescente em termos de domínios cognitivos, afetivos e do sistema de signos culturais. É necessário manter uma postura ativa de compreensão das condições do desenvolvimento em vias de maturação, que pressupõe entendimento do contexto histórico-cultural.

Face a esse contexto inicial, tratado até o presente momento, passaremos a ponderar as condições essenciais da escola para o desenvolvimento de conceitos científicos.

### **3 OS CONCEITOS CIENTÍFICOS E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DO ALUNO**

O desenvolvimento é uma condição do processo de hominização, da formação das Funções Psicológicas Superiores, especialmente daquelas relacionadas às aprendizagens mais complexas, que são vinculadas à escola. O sistema escolar não pode eximir do diálogo com as condições históricas e culturais do aluno, do reconhecimento das sinergias das experiências externas e internas do sujeito, enquanto processo básico para a formação da aprendizagem desenvolvimental.

No contexto da teoria histórico-cultural assegurar condições educativas compatíveis com as necessidades das crianças e adolescentes, que efetivamente promovam uma interiorização dos conceitos trabalhados e o desenvolvimento interno das novas estruturas psíquicas da aprendizagem é condição preponderante.

Nesse contexto, é importante destacar a natureza dos conceitos científicos e cotidianos que mantêm uma estreita relação e unidade entre si, na medida em que as experiências imediatas podem ser o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos científicos, assim como, os novos conhecimentos científicos produzidos, modificam e ampliam as possibilidades de vivência de outras experiências imediatas.

A referência para o trabalho escolar é o desenvolvimento dos conceitos científicos, as funções psicológicas superiores e o desenvolvimento “los conceptos científicos se desarrollan de arriba abajo, a partir de propiedades más complejas y superiores hacia otras más elementales e inferiores”. A formação desses conceitos envolve um sistema complexo e integrado do desenvolvimento psíquico do indivíduo e das suas ações (Vigotski, 1997b, p. 252).

Quanto aos conceitos espontâneos, resultam das relações cotidianas que são estabelecidas pela pessoa e se “desarrolla de abajo arriba hacia propiedades superiores a partir de otras mas elementales e inferiores” (Vigotski, 1997b, p. 252). São tratados como fontes de conhecimento imediato diretamente relacionadas às experiências e vivências cotidianas.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento desses conhecimentos segue direções distintas porém, mantêm uma sinergia entre si, na medida em que o diagnóstico do domínio de condições reais, conectadas com a experiência espontânea de vida do sujeito e o ponto de partida para a proposição de condições de desenvolvimento próximo. O trecho a seguir especifica esse desenvolvimento conceitual.

El desarrollo de los conceptos científicos se inicia en la esfera de el carácter consciente y la voluntariedad y continúa más lejos, brotando hacia abajo en la esfera de la experiencia personal y de lo concreto. El desarrollo de los conceptos espontâneos comienza en la esfera de lo concreto y lo empírico y se mueve en la dirección de las propiedades superiores de los conceptos: el carácter consciente y la voluntariedad. La relación entre el desarrollo de estas dos líneas opuestas descubre sin duda alguna su verdadera naturaleza: la conexión entre la zona de desarrollo próximo y el nivel actual de desarrollo. (Vigotski, 1997b, p. 254).

Na formação dos conceitos científicos há uma dialética de deslocamento das formas primárias à formação psicológica superior em que a linguagem exerce papel preponderante na interiorização da cultura, conseqüentemente dos conceitos, na medida em que se estrutura como forma de comunicação colaborativa com o adulto, que permite



estruturar o plano interno do pensamento, reelaboração conceitual e a relação com o outro (Domínguez García, 2006).

Nesse contexto, é importante pensar na instrução como uma condição da relação dialética professor-aluno, que pressupõe a participação ativa e a colaboração na construção e apropriação do conhecimento, na perspectiva de uma *obutchenie*.

[...], para Vigotski, a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. [...] Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa (Prestes, 2010, p.188).

A *obuchenie* é a expressão de um processo ensino-aprendizagem que se desenvolve na zona de desenvolvimento próximo, a partir da mediação pedagógica, na estreita colaboração e construção ativa professor-aluno, cujo o propósito principal é desenvolver habilidades e aprendizagens iminentes.

Prestes (2010) apoiando-se em Vigotski (2004) descreve a zona de desenvolvimento próximo, denominada como tradução mais próxima do conceito de iminente, como uma condição de realização e/ou aquisição de conhecimentos pela criança por meio de uma colaboração e orientação de um adulto.

É por meio da intencionalidade docente, de um processo mediado que se potencializa o movimento intrapsíquico do aluno, essencial ao amadurecimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A organização das atividades de instrução são essenciais à formação dessas funções, como o acesso aos conteúdos escolares, aprendizado e progressão nos diferentes níveis de escolarização.

Ocorre que os conhecimentos científicos formados no início do processo de escolarização, são constituídos de uma natureza histórica, sendo acrescidos de novas funções psicológicas e culturais, tornando-se mais complexos, dinâmicos e compatíveis com o contexto do aluno. Nesse cenário, toda a organização didática da atividade de ensino é fator exponencial para o desenvolvimento do aluno.

Assim, diante do exposto, é essencial um sistema didático em que instrução e o ensino, enquanto unidades dialéticas, são base para as interações entre os principais componentes do processo ensino-aprendizagem, preponderantes para a formação de uma concepção científica dos alunos (Aquino, 2016). Entende-se que a formação dessa concepção científica vincula-se à constituição de um sistema didático adequado, fundamentado pelos pressupostos de uma didática desenvolvimental.

Davidov e Markova (1987) em aprofundamento aos fundamentos de Vygotsky, da didática desenvolvimental, propõem a teoria da atividade de estudo, enquanto

possibilidade para o contexto escolar de adequar os programas de ensino ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, criar condições originais para abordagens, critérios e indicadores da formação dos escolares.

No contexto didático a atividade de estudo relaciona-se às dimensões específicas do desenvolvimento, sendo que estudo e aprendizagem são indissociáveis e têm como referência o aluno, ao passo, que atividades de ensino têm como referência principal as condições mediadas construídas pelo professor (Puentes,2019).

Retomando Davidov e Markova (1987), vê-se a importância do experimento formativo para o estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, organizado a partir de uma estruturação adequada da atividade de estudo. A atividade de estudo em sua estrutura pressupõe o reconhecimento autônomo do aluno enquanto sujeito motivado para a compreensão e realização efetiva das tarefas de estudo, manutenção do controle e da avaliação.

Para além do processo de mediação e das condições cooperativa da atividade de estudo, observa-se o caráter consciente, voluntário e autônomo do aluno para lidar com a sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, sua formação. O alcance dessas condições pressupõe uma sistema de mediação adequado do professor-aluno e o movimento dialético com as condições externas e o processo de interiorização psíquico, do desenvolvimento da sua personalidade.

Para Bozhovich (1976) o experimento formativo é um dos principais métodos didáticos para compreender o processo de desenvolvimento da personalidade, da realização ativa da atividade de estudo pela criança, assim como, uma oportunidade de compreender as dificuldades presentes no processo e encontrar os meios para o desenvolvimento efetivo do aluno.

Independente do método de aprendizagem desenvolvimental, uma questão essencial é compreender a relação indissociável entre ensino-aprendizagem, tendo como referência a instrução, as condições capazes de antecipar o processo de desenvolvimento da criança ou adolescente. Para Vigotski (1997b, p. 243) “[...] la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecen en la zona de desarrollo próximo”.

A questão fulcral relacionada ao ensino-aprendizagem é determinar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, identificar os processos que estão em vistas de desenvolvimento e que servirão de base para estruturação de práticas didático-pedagógicas antecipadoras do desenvolvimento. Segundo Vigotski (1997a), o diagnóstico

do nível de desenvolvimento real é essencial para que a instrução seja capaz de promover a aprendizagem dos conceitos científicos, conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da pessoa em idade escolar.

Para Davidov e Markova (1987) a atividade de estudo é a base para assimilação dos conceitos científicos, essenciais ao desenvolvimento e transformação do aluno. Os mesmos descrevem a atividade de estudo como uma autotransformação do aluno ao incorporarem novos conceitos essenciais ao seu desenvolvimento.

Considerando os aspectos expostos neste tópico e diante das condições essenciais do professor face ao contexto de ensino, passaremos a discorrer sobre o professor na perspectiva da prática docente orientada para o desenvolvimento do aluno.

#### **4 O PROFESSOR, A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO**

Na teoria histórico-cultural compete ao professor mediar estratégias de ensino em bases cooperativas, que dialoguem inicialmente com as experiências culturais vivenciadas pelos alunos, seguida da apuração do conteúdo científico, desenvolvido a partir de um sistema didático eficiente, em que os conhecimentos técnicos, pedagógicos e científicos do docente são essenciais à efetivação das condições de aprendizagem.

Os conhecimentos científicos, inicialmente desenvolvidos com o apoio do professor, são acurados em um processo de introspecção, de construção intrapsíquica consciente e voluntária pelo aluno. A organização didático-pedagógica do professor e a mediação construída na relação ensino-aprendizagem são vitais para o sucesso pedagógico. Assim, se desenvolve um processo de aprendizagem único, dialético, contínuo e permanente, centrado nas funções psicológicas superiores e em sua natureza complexa, como mostra Repkin e Repkin (2019, p.32).

Ao oferecer aos alunos o uso de uma ação que já dominam de maneira consciente em uma situação que requer alguma mudança do modo de ação e que os alunos não podem fazer, o professor ajuda as crianças a entender o motivo da dificuldade e a como fazer para eliminá-la e levar a ação desejada até o fim. Como resultado desse trabalho conjunto, os alunos descobrem por si mesmos uma norma cultural até então desconhecida, construindo-a na forma de uma regra refinada ou de um modelo correspondente. Porém o resultado principal é que, construindo essa norma, eles dão pelo menos um pequeno passo de avanço no desenvolvimento de suas habilidades, permitindo que ajam como sujeitos da atividade criativa.

A formação dos conceitos científicos é uma orientação central do trabalho do professor. Nesse contexto, uma comunicação efetiva é a base dessa formação. Sem comunicação não há mediação, sem mediação não se formam os novos conceitos científicos. A fluidez da comunicação é a base do processo de apropriação dos

novos conceitos, das experiências imediatas e externas que passam às condições intrapsíquicas, com significação para a própria pessoa.

O deslocamento em direção às propriedades superiores dos conceitos é essencial para fomentar o pensamento científico e compete ao professor, tendo como referência a zona de desenvolvimento próximo, definir as estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades e capacidades de desenvolvimento do aluno.

O caráter voluntário e colaborativo do professor-aluno é a base do processo de instrução que se orienta pela antecipação do desenvolvimento e guia-se pela compreensão, formação e consolidação conceitual. A formação dos novos conceitos científicos se efetiva a partir do processo de mediação que possibilita as condições básicas para interiorização e desenvolvimento intrapsíquico que permite construir funções mais complexas.

Uma condição prévia é o diagnóstico a ser realizado pelo professor para determinação do nível real de desenvolvimento do aluno, sendo esse, o ponto de partida do planejamento e da proposição de conteúdos na zona de desenvolvimento próximo. Cabe destacar que “El estudio de la sintomología de las edades infantiles permite descubrir una serie de indicios seguros para conocer en qué edad, fase o estadio tiene lugar el proceso del desarrollo [...]” (Vigotski, 1997a, p.266) é um conceito central a ser apropriado pelo professor no contexto das suas práxis pedagógica.

É importante que o diagnóstico do desenvolvimento seja centrado em condições sistemáticas e experimentais, com evidências de dados e condições substanciais à análise do professor. Essas condições substanciais necessárias à identificação dos processos em vias de maturação e proposição de condições que sejam adequadas à aprendizagem dos alunos (Domínguez García, 2006).

De acordo com Vigotski (1997a) o nível real de desenvolvimento determina os resultados de aprendizagem, ou seja, aquilo que já está consolidado em um determinado ciclo de ensino-aprendizagem pelo aluno. O grande desafio e não ensinar tarde demais, por não ser desafiador e interessante ao aluno, quanto de forma precoce, que o aluno não consiga aprender, conseqüentemente se desenvolver. Desse modo, envolve o desenvolvimento do docente para diagnosticar as condições em vias de desenvolvimento, que podem ser antecipadas no contexto das mediações pedagógicas é uma questão central, orientadora do processo ensino-aprendizagem.

É pelo conhecimento espontâneo que se constituem as experiências de aproximação com as vivências dos alunos. Essa aproximação inicial é essencial para a construção da empatia, fortalecimento de vínculo e compreensão de habilidades e

aprendizagens que precisam ser trabalhadas. A partir dos conhecimentos espontâneos, o professor compreende as vivências, os domínios, os desejos, as angústias e as expectativas dos alunos.

A partir desse conhecimento passa a propor intervenções pedagógicas que sejam coerentes com a realidade histórico-cultural e das necessidades de aprendizagem das funções psicológicas superiores. Apesar da aprendizagem e desenvolvimento não serem coincidentes, há uma relação íntima entre essas categorias, de modo que o tratamento dos conceitos científicos no ambiente escolar é a base do processo de desenvolvimento.

Observa-se em Vygotsky (1997a) que a essência de qualquer prática educativa é o deslocamento das funções elementares, em sua grande maioria de natureza biológica, para as funções psicológicas superiores. Essa condição se concretiza por meio da apropriação da didática desenvolvimental pelo professor, da efetividade de uma instrução orientada pelo materialismo histórico-dialético.

O professor ao elencar, por exemplo, categorias de observação dos conteúdos curriculares, das experiências presentes no transcorrer do processo ensino-aprendizagem, cria condições para a constituição de uma mediação coerente com as condições históricas e culturais, conseqüentemente, das próprias necessidades dos alunos. Há no processo de observação, fundamentos de natureza participante, que são bases para o aprofundamento das relações democráticas e percepção de modo sistemático dos conhecimentos já dominados pelos alunos.

Essa trajetória rompe com o lastro biológico das práticas pedagógicas tradicionais, que estabelecem correlação direta entre aprendizagem e maturação, sendo as dificuldades ou mesmo a ausência de aprendizagem das crianças e/ou adolescentes, explicadas pela inexistência de uma maturidade adequada. Assim, supera o contexto biofisiológico, em que a atividade docente é condicionada por condições maturacionais situando-a no campo histórico-cultural do diálogo, da cooperação e da capacidade de expressão e autonomia dos sujeitos na produção do conhecimento.

A percepção no contexto da atividade docente, da dialogicidade presente no próprio processo de desenvolvimento, as rupturas e os saltos qualitativos, assim como as crises, e as correlações com o desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade da criança e/ou adolescente, é uma condição prévia necessária à proposição de intervenções pedagógicas adequadas, especialmente quanto ao entendimento de que não há linearidade e pode haver rupturas no ciclo de aprendizagem.

As rupturas relacionadas à aprendizagem precisam ser recuperadas no contexto da atividade docente, para que as propostas sejam coerente com a condição próximo

de desenvolvimento, engajadores de um ciclo que tenha como referência a formação dos concepções científicas em sua natureza complexa, apropriados do ponto de vista conceitual e da sua aplicação prática.

Cabe ponderar que as crises do desenvolvimento são associadas aos movimentos disruptivos, com implicações diretas para os processos de ensino-aprendizagem da criança e/ou adolescente, que precisam ser interpretados e trabalhados pedagogicamente pelo professor no ambiente escolar. Nesta perspectiva, Vigotski, (1997a, p.256) argumenta que.

Claro está que no siempre es así. Los períodos críticos son distintos en los distintos niños. Incluso en niños muy parecidos por el tipo de su desarrollo y posición social el curso de la crisis presenta muchas más diferencias que en los períodos estables. Hay muchos niños que no presentan dificultades en el terreno educativo, ni disminuyen su rendimiento escolar. El volumen de las variaciones en el curso de dichas edades entre los diversos niños, la influencia de condiciones externas e internas sobre la propia crisis son tan importantes y profundas que muchos autores creyeron preciso preguntarse si las crisis del desarrollo infantil no eran un producto exclusivo de condiciones externas adversas [...].

De qualquer modo pode haver no contexto das crises do desenvolvimento uma redução do desempenho escolar do aluno, diminuição do interesse e de capacidades gerais (Vigotski, 1997a). Tal fato reforça a necessidade de compreender em profundidade o contexto humano que permeia a atividade de ensino-aprendizagem. Assim, sempre que necessário, cabe organizar estratégias pedagógicas, especialmente no contexto do experimento formativo da atividade de estudo, que estimulem as condições reflexivas do aluno e o seu movimento intrapsíquico de compreensão de novos conceitos.

Assim, a atividade docente no contexto da teoria histórico-cultural têm como centralidade o sucesso pedagógico do aluno, a constituição de condições adequadas de instrução e conseqüentemente, a aprendizagem dos conceitos científicos. Assume a posição de que independente da crise, dificuldades ou mesmo deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), em condições ajustadas da atividade de estudo todos podem aprender e se desenvolver.

No contexto desenvolvimental da aprendizagem, o professor compreende que há singularidades do aluno, que as intervenções pedagógicas precisam ser ajustadas e/ou mesmo diferenciadas. O mesmo assume a posição de que todos têm o direito de aprender e se desenvolver como ser humano, incorporando o repertório de signos necessários à inclusão no patrimônio histórico-cultural da sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do desenvolvimento com base na teoria histórico-cultural, partindo do entendimento da unidade dialética entre ensino-aprendizagem é uma questão central. Constata-se que o conceito vincula-se às condições histórico culturais, ao campo de mediação professor-aluno, em que a instrução é um fator decisivo, que possibilita o movimento intrapsíquico do aluno para a formação dos conceitos científicos.

A didática desenvolvimental é a base de organização do trabalho docente no contexto da teoria histórico-cultural, orientada por intervenções que assegurem a apropriação histórico-cultural do aluno a partir dos conceitos científicos. A proposição pelo professor de condições didático-pedagógicas na zona de desenvolvimento próximo é uma condição essencial para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Um sistema de comunicação professor-aluno é a base da mediação, que permite uma assimilação apoiada no professor, para, num segundo momento, assumir uma representação conceitual intrapsíquica com autonomia na aplicação conceitual própria do aluno.

A organização didática da atividade de ensino pelo professor, de forma sistemática, planejada e intencional é a base para construção de um sistema de instrução ajustado às reais necessidades do aluno. Esse aspecto consiste numa premissa essencial para aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Cabe ressaltar que o desenvolvimento não é linear, há movimentos de rupturas, crises e/ou mesmo condições regressivas relacionados às unidades dialéticas do processo de desenvolvimento e aprendizagem, que o professor precisa mediar no contexto da atividade de ensino para formação dos conceitos científicos.

Na perspectiva da didática desenvolvimental, observa-se que as atividades são centradas no aluno, a exemplo do experimento formativo no contexto da atividade de estudo. Contudo, a formação adequada do professor e sua capacidade de planejar, aplicar, intervir e avaliar a prática pedagógica é essencial para que o propósito da atividade seja alcançado em sua integralidade.

Os conceitos científicos vinculados às funções psicológicas superiores é a base do processo de apropriação em parâmetros de abstração, comparação, reflexão, inferência, transformação, criticidade e autonomia. Os conceitos científicos são a essência do desenvolvimento escolar uma vez que, sem apropriação desses conceitos não há desenvolvimento.

Cabe destacar que no contexto da teoria histórico-cultural de uma didática desenvolvimental, a diretriz central é o sucesso pedagógico do aluno no ambiente escolar por meio da aprendizagem dos conceitos científicos, decisiva para melhoria dos resultados

pedagógicos dos escolares. Tal fato sinaliza que a apropriação dos fundamentos da didática desenvolvimental pelos docentes da Educação Básica no Brasil pode colaborar com a melhoria dos resultados pedagógicos. Entretanto, essa situação carece de estudos experimentais para compreensão dessa perspectiva em profundidade.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Orlando F. Fundamentos epistemológicos da ciência Didática: contribuições de Mikhail A. Danilov. **Educação Unisinos** 20(2):234-244, maio/agosto 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.09/5444> Acesso: 20 maio 2023.

BOZHOVICH, Lidia I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Pueblo y Educación, 1976. Cuba.

DAVÍDOV, V; MÁRKOVA, A. **La concepción de la actividad de estudio de los escolares**. In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología). Moscú: Progreso, 1987, p. 316-337.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, Laura. **Psicología del Desarrollo Problemas, Principios y Categorías**. La Habana: Facultad de Psicología Universidad de La Habana, 2006.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas**. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997a, p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas**. T. II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997b, p. 181-285.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 23 mai. 2023.

PUENTES, Roberto V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo –TAE (1959-2018). In: **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin, Davidov, Repkin**. Roberto Valdés Puentes; Andréa Maturano Longarezi (Orgs.) Campinas, SP. Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

REPKIN, Vladimir V.; REPKINA, Natalya V. Modelo teórico de aprendizagem desenvolvimental. In: **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin, Davidov, Repkin**. Roberto Roberto Valdés, ; Andréa Maturano Longarezi (Orgs.) Campinas, SP. Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

TUNES, E., & PRETES, Z. (2009). **Vigotski e Leontiev**: ressonâncias de um passado. Cadernos de Pesquisa, 39(136), 285-314. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxFh6xssTzcyjXwNKqKWtTvG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 Ago. 2023.



# CAPÍTULO 13

## DE LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS A LA CONSTRUCCIÓN DE DATOS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

*Data de submissão: 25/02/2025*

*Data de aceite: 11/03/2025*

### Gerardo Angel Villalvazo Gutierrez

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza  
Universidad Nacional Autónoma de Mexico

### Alba Esperanza Garcia Lopez

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza  
Universidad Nacional Autónoma de Mexico

**RESUMEN:** En los trabajos de investigación social desarrollados por comunidades académicas o en los institutos de investigación en consonancia a sus contextos socio institucionales, políticas de investigación, criterios de legitimidad, destaca el lugar dinámico que promueven los enfoques metodológicos en la investigación social que posibilitan, bajo sus marcos lógico normativos, la construcción de datos; donde sus perspectivas se asumen en sus aplicaciones conceptuales hacia sus objetos que en su construcción y/o reproducción son más o menos compatibles con la comunidad epistémica predominante y con la agenda institucional que los gestiona. Estos procesos plantean desafíos no solo para las instituciones que buscan utilidades, sino que también desafía la interpretación

que hace el investigador(a) desde una objetividad “científica”, libre de intereses y prejuicios presentes en el contexto sociocultural de la academia, desde la cual se validan prácticas, métodos, protocolos, instrumentos, etcétera. En esta perspectiva la importancia de reflexionar sobre los enfoques metodológicos radica en las articulaciones que se constituyen en las investigaciones en sí mismas. Una parte, de gran importancia se encuentra en la construcción de datos y su vinculación con las decisiones de producir o reproducir conocimientos, que se encuentran articuladas a las relaciones sociológicas dominantes entre la vocación científica por el desarrollo de la ciencia misma y en los mismos espacios socio institucionales, por otra, la formación profesional, donde ambas tienen que responder a una sociedad que demanda el desarrollo de la ciencia en sí misma y la de profesionales que se incorporen a ámbitos del trabajo socialmente organizado. Ello, nos lleva a considerar la importancia de ubicar las relaciones y debates metodológicos en la enseñanza de la investigación y de la ciencia social en sus problemáticas y posibilidades. El propósito de este trabajo es generar una reflexión ante los enfoques metodológicos en la construcción de los datos y la producción del conocimiento social, que se nos presentan como procesos que pertenecen a órdenes inconmensurables entre sí.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoques metodológicos. Construcción de Datos. Ciencia Social y Cultura dominante.

## 1 INTRODUCCIÓN

Se presenta la importancia de los debates metodológicos, tanto en los procesos de su enseñanza como en la problemática de la generación de conocimientos nuevos para las ciencias sociales. Se destacan los contextos, las cuestiones técnicas de los procesos de aplicación de los enfoques metodológicos y la construcción de datos, que pasan a la divulgación y difusión de estos. De esta manera entre su contexto y construcción, es relevante desde nuestro punto de vista, rescatar y generar una reflexión que es necesaria, no sólo para ubicarnos en nuestros espacios institucionales en donde desarrollamos nuestros trabajos de enseñanza e investigación, con una ausencia crítica; sino para vislumbrar los alcances que presenta la ciencia normal a través de los trabajos de investigación, con la tendencia de desarrollar una práctica académica y científica más acrítica y domesticada por una administración que premia o castiga la economía del docente o investigador. Quedando dividido el trabajo en los siguientes apartados:

1. Los enfoques metodológicos en la escena de la formación profesional e investigación científica.
2. La construcción de datos en el contexto sociocultural de la investigación social.
3. Los dominios del contexto socio institucional en las organizaciones del conocimiento en su política y normatividad para sus funciones sustantivas.
4. Conclusiones.

## 2 LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS EN LA ESCENA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Las apropiaciones teórico- metodológicas en los territorios académicos y científicos, en los procesos de su fortalecimiento institucional, se han reforzado por políticas y esquemas de administración racional instrumental; los cuales han estado en proceso de construcción socio institucional, formas de organización, que están determinando y controlando el trabajo de formación profesional y de investigación; para su reproductibilidad y mantenimiento. Los modelos o paradigmas dominantes en las comunidades de académicos e investigadores en lo denominado por T. S. Kuhn como Ciencia Normal, son los que asumen la construcción de las normas y lo que legitima el desarrollo disciplinario, de trabajo que fortalece y regula una visión que busca el desarrollo de innovaciones marcadas por las llamadas Revoluciones técnicas, cuyos cambios y recomposiciones no solo afectan a las sociedades, también su penetración está en

las mismas organizaciones, donde se origina y reproduce el conocimiento y la técnica. Estas interacciones van constituyendo una complejidad para poder abordar y entender el desarrollo institucional de las organizaciones Universitarias y Tecnológicas; bajo las cuales, los procesos de administración en el desarrollo de los trabajos de investigación se supeditan a criterios y lógicas normativas de lo que se acepta o rechaza en las formas y tomas de decisión de cómo el investigador asume los desarrollos teóricos, metodológicos y técnicos. Esta dinámica de administración racional-eficientista permea en todos los territorios del saber, y estar en las posibilidades de ser administrados con los apoyos financieros que se requieran bajo el control. Todo ello, con la perspectiva del valor de impacto en la solución de problemas prácticos o de un conocimiento científicamente sustentado en una razón instrumental.

La movilidad en los territorios disciplinarios se observa en sus ventajas, posibilidades interdisciplinarias y transdisciplinarias, pero también podemos percatarnos que el impulso hacia los intereses de conocimiento puramente científicos que van asumiendo los diversos grupos van dominando la escena en las formas de administración de hacer ciencia, investigación y formación profesional. En tal, perspectiva, los estilos de hacer investigación y difusión de la ciencia, entre otros, sus indicadores determinarán su estatus dentro de las comunidades, la sociedad y la cultura.

Particularmente, las divisiones científicas y los debates teórico-metodológicos aparecen aletargados en su historia y en un cierto olvido, por las exigencias dominantes por el impulso para generar innovaciones técnicas en los distintos campos del saber. Y las aplicaciones teórico-metodológicas se asumen más como axiomas que deben seguir una mecánica de construirse en una ciencia básica y pasar como en automático a una ciencia aplicada, con los criterios de la función que cumplen en los proyectos a ser dictaminados, para su aprobación o lo contrario. Limitando, en consecuencia, las posibilidades de abrir debates que, si bien pueden producir profundas reflexiones, sólo se podrán divulgar, textos bajo la luz de un criterio innovador y de racionalidad instrumental, es decir, por su función utilitaria. Y la constitución de los grupos de investigación con una dinámica individualizada, fragmentada y acrítica.

Los debates entre los territorios y fronteras del saber en las ciencias, tanto de las llamadas duras, como las sociales y humanas, desde nuestra perspectiva, son fundamentales y necesarias, porque históricamente no sólo han contribuido con la crítica del conocimiento mismo y la cultura, también han propiciado grandes revoluciones desde el seno mismo de la organización universitaria o tecnológica. Ya en el terreno de las Ciencias Sociales y Humanas el largo desarrollo de las metodologías cuantitativas y

cualitativas, para adentrarse o no en sus debates, la propuesta de una convivencia mixta resulta por demás conveniente, sobre todo porque al final, se podrá colocar en la mirada crítica más al estado utilitario de la racionalidad instrumental.

Aunado a ello, las grandes crisis económicas, políticas, socioculturales, los cruces informáticos, la expansión de los medios de comunicación, la penetración de las revoluciones informáticas en todos estos terrenos. Las mismas organizaciones de conocimiento no han estado exentas de sus influencias y sus formas de estimular estas mismas transformaciones en sus esquemas de producción, reproducción e innovaciones tecnológicas. A los actores, generadores de conocimiento, difusión y reproducción cultural; se les presentan cada vez nuevos retos a la velocidad de un presente que rebasa el tiempo de una reflexión que requiere de un esfuerzo que se va relegando y marginando para los que consideren reflexionar los fundamentos que en esencia están construyendo a las ciencias, en sus enfoques teóricos, metodológicos y técnicos. Bajo este panorama, siempre estarán pendientes los retos para los enfoques metodológicos como recursos necesarios para el trabajo normal de investigación y formación científica, presentándose, como problemas para la creatividad, que colocada y dirigida por una administración para el desarrollo científico, lo determina y condiciona, con el mínimo aliento crítico, que la ha caracterizado en otras etapas de su historia. Ya que al quedar canalizada en el desarrollo y diseño de instrumentos que permitan la construcción y organización de datos, las exigencias de confiabilidad y de aplicación práctica en la solución de problemas para el modo de producción dominante se constituyen en su criterio más valorado, a despecho de una vigilancia epistemológica crítica y reflexiva. El interés se centra en generar conocimiento útil en la solución de problemas para el modo de producción social dominante.

La academia universitaria presenta cambios institucionales fuertes, en los procesos de fortalecimiento de la administración con tecnologías de la información, tanto para individualizar el desempeño de cada integrante, así, como de contrarrestar las posibilidades de organización socio institucional inmediata, pero, al mismo tiempo con la posibilidad de integrarse con miembros de otras comunidades e instituciones de educación superior. Es decir, se domestica la reproducción del conocimiento conectada con nuevas relaciones entre universidad, profesionalización y conocimiento útil. Por otra parte, los obstáculos epistemológicos, se centran en los procesos de evaluación y dictaminación por los pares, que se suponen poseen una autoridad con criterios científicos y legítimos para aprobar o no las prácticas de reproducción.

Las políticas universitarias diseñan y promueven para la generación y reproducción de conocimiento, han encausado modelos de organización que se

asemejan, y mucho, a las formas organizativas de la empresa capitalista. Ante lo cual, es deseable que el ensamble y la producción de profesionales de conocimiento sigan la lógica de una cadena de producción donde la materia prima, los estudiantes y dominio profesional y estatus de conocimiento, se introducen en un inicio cero y se retira al final como producto terminado dispuesto para su utilización mercantil. En otra ruta contigua, se espera que las estructuras de producción de conocimiento se adapten de manera flexible a las demandas del mercado elaborando un producto que se ajuste para cubrir las necesidades de consumidores. Se impulsan cada vez más los procesos de administración impersonal a través de las políticas económicas para la educación, la ciencia y la tecnología, lo que acarrea la presencia de filtros de selección práctica, sobre lo que deben considerarse metas o cumplimiento de indicadores generales para las identidades institucionales.

De este modo, la Universidad, se desarrolla con una profundidad, que se va normalizando y naturalizando entre la construcción de conocimiento científico y la producción de profesionales que dispongan de conocimientos útiles. Por esta vía, las Ciencias Sociales en general, se confrontan con las contradicciones que el sistema les plantea a partir de estas formas de desarrollo en consonancia con el desarrollo y problemáticas socioculturales.

Se pueden identificar, también, otros problemas, dentro de esta naturalización y normalización, para decirlo en aras para una reflexión crítica, donde los mismos académicos y científicos aceptan desarrollar sus trabajos bajos estas plataformas post-empiristas, no sólo para fundamentar epistemológicamente sus trabajos, sino también para el crecimiento de la comunidad profesional, aún con todos los filtros y restricciones de pertenencia dados por el prestigio y el estatus.

Un fenómeno que se ha instalado como parte de esta normalización del trabajo de hacer ciencia, es la disolución dentro de un empirismo dominante, donde lo macro-micro, cuantitativo-cualitativo, pueden armonizan su reproducción, con el ocultamiento de debates y críticas, las cuales por distintos ángulos se evitan sus expresiones en el premio a la comodidad del reforzamiento en la conducta social del estatus científico o “expertis” de los académicos y científicos profesionales.

En la misma dirección, se puede detectar una necesidad repetitiva por continuar con la emulación de las ciencias naturales, es decir, por poder hacer con el mundo social lo que aquellas han hecho con el mundo natural. El científico social como agencia queda colocado en su búsqueda de emulación naturalista llegando a hacer uso de la razón sólo como una adicción sustitutiva. En consecuencia, la fijación naturalista y la razón narcotizante se conforman en criterios epistémico-asociados a la disolución de prácticas

contradictorias que generan una cierta crisis de legitimidad en el conocimiento, por no poder ser tan exactos y naturales como las viejas disciplinas de intervención natural. Es evidente que, ante estas condiciones, la razón pierde vocación crítica y se extravía en los laberintos de la domesticación económica de la producción del conocimiento.

Que de frente a los procedimientos de una administración racional eficientista, que carece de un conocimiento de como se resuelven los problemas en el trabajo real de investigación y de los obstáculos epistémicos al asumir una determinada perspectiva teórico metodológica; podemos explicitar consideraciones reflexivas y cuestionar las maneras del conocer, con las condiciones que en los espacios de la academia se imponen en el marco de los dos rasgos anteriores, a saber: la presencia de la organización corporativa hecha cuerpo en el docente o investigador. Con ello, se articula la manera en cómo desarrollamos la enseñanza de la metodología de la investigación, sosteniendo, la necesidad de comprender las proximidades y distancias que separan los procesos de enseñar e impulsar la investigación social y, por otra parte, se mantiene una actitud de reflexividad sobre la enseñanza de la investigación con fines humanitarios, enmascarados por una ética conveniente de bien común y ganancias capitalizadas. Por ello, podemos señalar la necesidad de reflexionar críticamente sobre el puesto de la metodología de la investigación en el contexto de la malla curricular y la estructura del campo disciplinar. Y con ello, mantener las ideas críticas cuándo la práctica académica deviene en ideología y cuándo la escolarización con el predominio administrativo corroe la creatividad. También se ha hecho notar el peso de la doxa académica y los habitus escolásticos sobre el aprendizaje, poniendo en el centro de dicha reflexión el rol desempeñado por docentes e investigadores en los procesos de enseñar metodología y realizar investigación. En tal sentido, la presencia del docente-investigador comunica, por diversos medios, una manera de hacer investigación que van desde la héxis corporal a la catarsis ideológica. Las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones, por lo que creamos una lógica práctica que construye esquemas cognitivos como dispositivos clasificatorios y mecanismos que sirven para reforzar posiciones convenientes a formas de dominación social, como campos, al estilo conceptual de Bourdieu.

Otra posibilidad de análisis es lo que se ha dado en llamar la situación de colonización del saber que, en el marco de una crítica cultural a las formas y políticas del conocer, se puede reconocer como un componente más de los obstáculos epistémicos para reconectar realidad social y construcción de conocimiento. El camino para reconstruir racional y críticamente los desafíos planteados debe ubicarse a través de un abanico que resulte de la articulación entre lo metodológico, lo teórico y lo epistemológico. En

esta perspectiva, el acto crítico que se propone debe partir de el reconocimiento que las acciones sociales, nos permiten pensar en un sentido similar a las que estamos acostumbrados que hagan las redes simbólicas. La sociedad, en tanto resultado de esas acciones, debe ser puesta ante su propio reflejo y los científicos deben partir de la ruptura de esa imagen especular para construir sus proyectos de investigación e impulsar los procesos reflexivos de las condiciones sociales, para entenderse como el pasaje de la mera contemplación a la ruptura de la imagen socialmente aceptada. Esta acción se entrelaza con una manera de problematizar que implique poner la crítica en movimiento y sacudir el polvo de las corazas administrativas, que poco promueven la libertad creativa, por la que el pensamiento ilustrado luchó, con claridad en lo que se oculta. Así, el hecho de elegir un tema y plantear un problema no se agota en un paso tecnológico, sino que pone en juego ruptura y reconstrucción. Por un lado, involucra una actitud vigilante ante el modo de presentarse lo que sucede, en tanto aceptación de lo que aparece como lo que es y, por el otro lado, la duda radical ejercida contra nuestros conceptos y objetivaciones, en tanto naturalizaciones de ese mundo. Una forma de no encerrarse en una imagen naturalizada del mundo lo constituye el guardar distancia sobre las reglas y prácticas del campo científico y la atención sobre la centralidad de practicar un análisis social del conocimiento y de las representaciones sobre el mundo que se poseen. El margen es la condición de reproducibilidad de lo central, es decir, dicho desde el centro, porque hay margen. La relación centro-margen muestra lo ocultado. Esto se puede percibir apelando a un ejemplo: el de la razón europea. Cuando se afirma que la razón europea configura el pensamiento ante las ciencias sociales latinoamericanas, lo que se está diciendo en realidad es que no hay europeos sin latinoamericanos. Cuando se afirma que América Latina es el margen, se oculta que hay un centro. De ahí que, en el marco del poscolonialismo contemporáneo, sea tan delicado escribir desde el margen, desde el subordinado, porque en ese caso tanto margen como subordinación están siendo nombrados desde el centro. En otras palabras: Puede haber un pensamiento crítico para un pensamiento central. Desde una perspectiva política-epistemológica, y en el marco de la aceptación de una visión post-empirista, puede afirmarse la necesidad de continuar la construcción de un conocimiento social sin conflictos en sí mismos, pero sí como fuente de soluciones, que se ubique en la complejidad como uno de sus rasgos más básicos. En la actualidad, el conocimiento social tiende a la relacionalidad como una de sus características de la intersubjetividad. Este tipo de esquema de significación sociológica implica el fin de una imagen antro-p-falocéntrica del conocimiento. Objeto, sujeto y sus relaciones son elementos del conocimiento que poseen el mismo nivel

de importancia en el proceso de comprensión de la realidad. Más allá del objeto y del sujeto, más allá de la aceptación de la existencia externa a la conciencia de las cosas o como construcción de una esfera cognitiva, el conocimiento aparece como proceso. La procesualidad muestra la relacionalidad, no solamente desde un punto de vista metodológico sino como fundamental característica del conocimiento. El conocimiento tiene lugar en el propio proceso donde objeto y sujeto se auto develan y entienden, el mismo proceso de reconocimiento entre objeto y sujeto brinda la posibilidad de conocer. La relacionalidad adviene en la constitución de un mundo social, estratificado, diferencial y cambiante. Mundo social que, en tanto campo de observación, configura la percepción de la acción social y viceversa. Así, objeto y sujeto se encuentran y extravían en el proceso de conocimiento (Zemelman, H. 2011).

En consecuencia, el desarrollo crítico en la producción de la ciencia es una tarea colectiva por asumir con una clara postura política frente a los debates metodológicos armonizados para construir datos que sustenten legítimamente soluciones del sistema de producción social y cultural.

### **3 LA CONSTRUCCIÓN DE DATOS EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL**

Las luchas emancipadoras del pensamiento por construir caminos de verdad, las presuposiciones en tela de juicio de lo que políticamente se va legitimando y el sometimiento entre los grupos que se integran en las culturas y las grandes líneas de desarrollo revolucionario en la Técnica, Filosofía, la ciencia, el arte y la literatura. En sus sueños la Modernidad de los renacentistas europeos por mundos en lo que la vida humana fuera más habitable y digna frente a los demás y la naturaleza como la gran provedora de vida. Se abren grandes revoluciones que se cruzan, pero no necesariamente marchan en direcciones armonicas. Las grandes corrientes del pensamiento filosófico Racionalistas, Empiristas y Criticas abren universos por sondearse, pero también van acumulando problemas que se van heredando en los grandes movimientos que llegan a dominar sus épocas. La revolución industrial el auge del Capitalismo, las revoluciones científicas y técnicas y las revoluciones sociales, permiten que las fronteras entre el saber que se constituye como legítimo y el conocimiento como un proceso por construirse y verificarse como legítimo al pensar científico; las relaciones entre lo natural y lo social proliferan los saberes y sus formas de construirse.

De la segunda mitad del siglo XX a la fecha, pasando por el cambio de un Estado de bienestar a un Estado Neoliberal que ya se venía constituyendo en el concierto del



nuevo orden mundial y el repunte del capitalismo rescatando las ideas del libre mercado sobre los estados nacionales y la instauración de las democracias como las mejores formas en las que la ideología neoliberal encontro su mejor discurso para plantear que en el mundo de las libertades se encontrarían las mejores formas de vida social. El tiempo y las perspectivas críticas y sobre todo las grandes crisis que caracterizan al Capitalismo nos estan mostrando sus grandes fracasos, pero también su fuerza por mantenerse en el panorama de las naciones y en particular de un país como México.

No es de extrañar que en México se vivan cotidianamente un cumulo de crisis con graves consecuencias sociales donde cada vez son más difíciles de ocultar por los grupos en el poder que representan y asumen en un país que se llena de contrastes entre las oportunidades, armonía, progreso, justicia, desarrollo y sus contrarios. Estas crisis se complican por intereses, desorganización o caos de esta diversa y plural sociedad mexicana que fomenta los muchos México que constituyen esta cultura dividida, fragmentada, desigual, engañada y manipulada para reforzar promesas como gran capital del discurso político. Propiciando terrenos y formación de grupos híbridos entre la propia delincuencia y su interacción con los grupos en los gobiernos, desarrollando campos productivos de ganancias económicas espectaculares con el sello de las infamias, esta debilidad se refleja en las propias instituciones del Estado incapaces de hacer valer el Estado de Derecho para frenar la impunidad, en un México fragmentado con diversos grupos que día a día se manifiestan por los espacios públicos de este país. Analistas políticos desde diversas y hasta contradictorias interpretaciones señalan con optimismo o con un cierto pesimismo, en donde algunos protagonistas de la vida pública concurren en señalar con indignación domesticada por la indiferencia de que México es un país que requiere soluciones radicales; algunos, los oficiales desde lo instituido y legitimado por el Estado otros con la franca desconfianza de promesas incumplidas y agudizados problemas con fuertes cargas de las carencias sociales en todos los órdenes de la vida social.

Las crisis no se reducen al conjunto de sus problemas políticos, sociales, económicos, institucionales, de ignorancia, educación y cultura política para una sociedad cada vez más sitiada por formas de un consumismo que excluye a grandes sectores de la población con las formas aparentes de que todo se encuentra en el mercado, pero no todos pueden tener acceso y los limites están en su poder de adquisición, la violencia en todos sus niveles, la corrupción como mal público y virtud privada, la destrucción del medio ambiente, el desorden y planeación entre las ciudades y el campo, los grupos delictivos en el gobierno y fuera de él, una población desnutrida y con bajos perfiles de

bienestar y calidad de vida...etc. Los estados de competencia en todos los niveles de la sociedad y las tensiones entre los procesos de legitimidad que intentan dar un orden como promesa incumplida a la vuelta de las necesidades más universales de los individuos y de las distintas formas de exclusión que contribuyen a fortalecer la formación de grupos y actividades no legítimas que crecen a una velocidad de desarrollo con una economía con limitado crecimiento. Estas tensiones conforman a la sociedad en un mapa de realidad más fragmentado y desestructurado en procesos que recorren toda la vida social: pretenden con base en el cumplimiento de un desarrollo social armonioso llevar a un país a un estado de bienestar dada por el esfuerzo del individuo cuyos resultados se dan cada vez más aislados. Con los que México en este siglo XXI, se están cobrando las facturas de los grupos, sectores marginados y pobres, conformando la mayor parte de la población.

Hoy, con el acecho escalado de recesiones económicas y tensiones concomitantes de formas y variaciones de la violencia física y mediata en todos los órdenes de la vida social que la tienen presa; parece oportuno plantear nuevamente la necesidad de reflexionar críticamente como desde la investigación social asumimos en los enfoques para diseñar nuestros proyectos, bajo el ojo dictaminador de una legitimidad científicamente administrada y los datos que son urgentes de plantearnos, para su construcción y función reveladora de realidades que incomodarán a más de un funcionario público o universitario.

La construcción de los datos en las distintas investigaciones sociales que se desarrollan en nuestras instituciones no sólo tiene su importancia en el gran esfuerzo de resolver toda una serie de problemas en su complejidad técnica. Y de pasar los reveladores filtros de evaluación, dictaminación y divulgación, lo cual siempre ha sido una tarea sin fin. Se requiere en esta época de grandes ajustes de dominación técnica, el poder hacer pausas de reflexión crítica, en cuanto a la función no sólo para las mejores condiciones en desarrollar el trabajo de transmisión de los enfoques a las nuevas generaciones profesionales, sino también por su inserción unilateral y dominante en la vida social y cultural.

Para Davenport y Prusak (1999, 2001) el conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores. En las organizaciones con frecuencia no sólo se encuentra dentro de documentos o almacenes de datos, sino que también esta en rutinas organizativas, procesos, prácticas, y normas.

Lo que inmediatamente deja claro la definición es que ese conocimiento no es simple. Es una mezcla de varios elementos; es un flujo al mismo tiempo que tiene

una estructura formalizada; es intuitivo y difícil de captar en palabras o de entender plenamente de forma lógica. El conocimiento existe dentro de las personas, como parte de la complejidad humana y de nuestra impredecibilidad. Aunque solemos pensar en activos definibles y concretos, los activos de conocimiento son mucho más difíciles de manejar. El conocimiento puede ser visto como un proceso (flujo) o como algo acumulado.

El conocimiento se deriva de la información, así como la información se deriva de los datos. Para que la información se convierte en conocimiento, las personas deben hacer prácticamente todo el trabajo. Esta transformación se produce gracias a: La Comparación, consecuencias, conexiones y conversaciones en las comunidades académicas y épsitemicas. Estas actividades de creación de conocimiento tienen lugar dentro y entre personas. Al igual que encontramos datos en registros, e información en mensajes, podemos obtener conocimiento de individuos, grupos de conocimiento, o incluso en rutinas organizativas. Donde las necesidades de instituciones estatales o privadas, tienen de los datos, que de una u otra manera requieren para diseñar sus acciones con la sociedad para cumplir con sus misiones, sea con el fin de capitalizar las ganancias o mantener bajo cierto control el que no se desplieguen conflictos en los distintos campos de la sociedad y la cultura.

#### **4 LOS DOMINIOS DEL CONTEXTO SOCIO INSTITUCIONAL EN LAS ORGANIZACIONES DEL CONOCIMIENTO EN SU POLÍTICA Y NORMATIVIDAD PARA SUS FUNCIONES SUSTANTIVAS**

El conocimiento y la innovación en el desarrollo económico es un presupuesto que, a través de sus políticas en los países avanzados, estructura modelos de trabajo denominados por su inversión y ejecutados por administraciones que fortalecen el individualismo intelectual. La innovación tecnológica y los sistemas de flujo de información. Valorando que el conocimiento es el motor de la productividad y del crecimiento técnico; con ello, los procesos de aprendizaje son la materia humana para estructurar en las organizaciones del conocimiento: Las Universidades como sociedades del conocimiento. Si nos situamos de frente a una relación analítica de la Economía del conocimiento:

...un nuevo espacio de interacción productivo... denominado economía del conocimiento (EC). Este nuevo espacio tiene su epicentro en los países más desarrollados, pero sus ramificaciones se extienden a múltiples ramificaciones del planeta, estableciendo una estructura jerárquica, dominada por las corporaciones de EE. UU., Europa y Japón, que controlan los principales instrumentos y medios del conocimiento, y gracias a ello controlan la riqueza global.

Para interactuar en este espacio se requiere una nueva tecnología, que a su vez exige transformaciones de fondo en la organización de la sociedad, empezando, por la educación, calificación laboral y de la infraestructura, principalmente de las telecomunicaciones. Para que un país logre insertarse en la EC es menester que eleve los estándares educativos del conjunto de la población, así como reorientar su contenido hacia principios que derivan de una mayor comprensión de la naturaleza. Los trabajadores deben de insertarse en un nuevo paradigma productivo que se basa en un principio de mayor creatividad laboral. Pero bajo la exigencia de capacitación superior y flexibilidad. Rivera M.A. (2013 p. 469)

Preguntarse por la conexión entre conocimiento y la aceptación e identificación del profundo proceso de reestructuración capitalista que ha tenido lugar en los últimos años. La llamada era neoliberal ha implementado cambios estructurales de gran magnitud en las organizaciones del conocimiento. Las constante disputas sobre la legitimidad del conocimiento social, como ciencia y como conocimiento socialmente aceptable ha sido determinante para caracterizar a las sociedades. En los procesos de cambios y transformaciones de los esquemas y criterios de legitimidad desarrollados por las historias de las comunidades académicas y científicas; es necesario reparar que las formas aceptables y apreciables en nuestras sociedades han sido objeto de un desplazamiento cada vez más radical, en el resultado del dato, que puede construir una legitimidad o condenarse a una marginalidad en las construcciones de los saberes sociales. Los poseedores de conocimiento se dividen y jerarquizan por el valor de intercambio que éste tenga. No todo conocimiento posee el vínculo con el estatus del poder y el dinero. Una buena porción de disciplinas y oficios quedan fuera del mercado que regula su valor en las organizaciones que impulsan la investigación. Ya no hay una relación directa entre educación formal, trabajo y prestigio social. Ya no es suficiente saber algo funcional al sistema. Como bien señala González Casanova:

“Los conocimientos eficaces. La creación de nuevas relaciones y estructuras por las organizaciones dominantes determina un conocer-hacer articulado cuya eficacia merece especial atención por parte de las organizaciones y los movimientos alternativos ya sea para enfrentarlo, ya para adaptarlo, o al menos para tomarlo en cuenta. En ese conocer-hacer-crear de empresas y complejos dominantes lo más importante son las interfaces, sinapsis, o vínculos de varios recursos a la vez epistemológicos y tecnológicos, que forman parte de la cultura teórico-práctica de avanzada” González (2009, p. 274)

La valoración social de poseer conocimiento en sociedades en desarrollo resulta de un conjunto de tendencias que se oponen y que ejercen presión en un continuo que se extiende de la inutilidad a la superficialidad si no es útil para la dominación social.

Las sociedades se parecen cada vez más al rompecabezas cuyas piezas pueden tener autonomía, pero nunca sentido sin el todo. Esta división de colectivos y grupos académicos o de investigación, aparecen como consecuencia de los mecanismos de inclusión, exclusión-expulsión y fomento de éticas del deber, hacen de los espacios universitarios el resultado de muchas sociedades cuya lógica de coordinación de la acción se diferencia día a día.

Es posible considerar otro de los rasgos de la actual relación entre conocimiento y estructuración social; como aquel que aparece al relacionar mercantilización, aceptabilidad y apreciabilidad. En el horizonte de reestructuración capitalista aparecen con fuerza las tensiones que surgen entre información, saberes y conocimiento. Nuestras sociedades están expuestas al cruce entre un gran flujo de información; un cuadro simbólico cada vez más complejo de saberes y espacio de excelencia, a cada momento más restringido a un debate abierto y crítico sobre el conocimiento científico. Tal situación implica una mayor circulación de información y conexión al conocimiento científico cuyo criterio de validez se va constituyendo alrededor de saberes de todo tipo, cuya realidad ocurre inversamente proporcional. Demasiada información junto a criterios de validez múltiples lleva a las sociedades que buscan formas de desarrollo a vivir la paradoja de contar con cierta información generada bajo demanda y al mismo tiempo estar bajo la necesidad de nuevos datos o informaciones actualizadas, sin capacidad de decodificación y posibilidad de disolución de los mecanismos de dominación que dicha información implica. En esta perspectiva, nos muestra Manuel Castell (2017): La comunicación simbólica entre los humanos, y la relación entre éstos y la naturaleza, basada en la producción (con su complemento el consumo). La experiencia y el poder, cristaliza durante la historia en territorios específicos con lo que genera culturas e identidades colectivas.

Por lo que en consecuencia la producción es un proceso social complejo debido a que cada uno de sus elementos se diferencia internamente, Así pues, las comunidades académicas y científicas como organizaciones del conocimiento y la técnica, el trabajo está muy diferenciado y estratificado según el papel de cada profesional en su campo disciplinario, que de frente a sus objetos de conocimiento, éstos ubicados como la materia que incluye a la naturaleza y la cultura, nos coloca en la perspectiva de considerar su evolución histórica y su mutua interdependencia a diferencia a de la clásica distinción entre los modos de entender a la cultura y naturaleza, a través del “método científico” como garante universal del conocimiento legítimo, comprobable y verdadero, ya que a lo largo de los grandes períodos históricos de acción humana han incorporado el entorno natural a la sociedad y nos ha hecho también materia simbólica. La relación entre trabajo

y materia en su proceso supone el uso de los medios de producción para actuar sobre la materia, mediante la energía, el conocimiento y la información. La tecnología es la forma específica de tal relación.

## 5 CONCLUSIONES

De este modo ¿de qué datos relevantes requerimos?; ¿qué investigaciones relevantes requieren las sociedades? Y ¿cómo podemos construir las? El marco de una situación de transformación capitalista, que pasa de una bipolaridad a una multipolaridad, nuestros interrogantes sobre qué conocimiento social construir, puede considerar las profundas transformaciones que está sufriendo la representación social sobre el conocimiento y su utilidad social. De aquí, la necesidad de analizar, al menos de manera provisoria, cuáles son los obstáculos internos al conocimiento e intervención social.

¿Qué nos impide construir un conocimiento social adecuado? Para ello, en primer lugar, es posible observar una conexión domesticación entre Doxa Académica e Intervención Social posible de ser caracterizada en la era neoliberal. En la academia, luego de cambios institucionales fuertes, una domesticación económica del conocimiento conectada con unas nuevas relaciones entre universidad, profesionalización y conocimiento útil, dominan. Por otra parte, se encuentran los obstáculos epistemológicos. Donde los primeros obstáculos epistémicos somos nosotros mismos y nuestras propias prácticas de reproducción.

Con una cuarta revolución tecnológica, una pandemia que ha contribuido nuevos mapas de producción global y economías multipolarizadas, los efectos, desequilibrios climáticos, los conflictos internacionales, la agudización de las desigualdades, la pobreza, las extremas diferencias en el consumo, nos permiten valorar un mundo con grandes dificultades para que sea habitable con dignidad. Ante las ciencias el abordar esta cantidad de problemas, a través de Modelos Económicos del Conocimiento, no deja de imponer retos para cada ciencia; en particular para las ciencias sociales, si bien su situación en las políticas internacionales y nacionales se han impulsado diferencialmente. Los países avanzados siguen siendo el centro por donde se van marcando líneas de impulso a las investigaciones. En concreto para los países latinoamericanos, el apoyo a las disciplinas se ha visto menguado, que como en el caso de México, los recortes han repercutido en un nivel de exigencia sin invertir lo suficiente, y por otra parte las élites en las comunidades académicas y científicas se pliegan a un productivismo de excelencia que no gestiona, sólo evalúa si es posible de ser integrado a su sistema o criterios de valor y eficiencia.

En este contexto, los debates metodológicos en las ciencias sociales se han experimentado por cada institución educativa o centro de investigación. Contribuyendo a nuevas formas de construir datos; sean cuantitativos o cualitativos. Los contrastes entre ambos enfoques para el desarrollo de investigación están determinados; por un lado, por las tendencias dominantes de la comunidad y las políticas en la organización de lo que se valora como legítimamente científico. Por otra parte, se construyen tensiones en los estilos y preferencias en el uso y aplicación de los métodos y técnicas en la construcción de los datos; creando actitudes grupales con escaso diálogo y debate. Se puede hacer una revisión histórica y contemporánea, que desde este punto de vista es necesaria. Podría uno remitirse desde el gran debate entre el Historicismo alemán y el Positivismo, hasta nuestros días, en cómo se ha conformado el modelo dominante de hacer investigación. Aunque el debate tendrá su curso y se desarrollarán posturas, ante un sistema o Economía del Conocimiento; el debate puede ser marginal, si los datos proporcionados resultan útiles a las demandas y los problemas que se enfrentan social y culturalmente. De aquí que de cualquier enfoque metodológico técnica implementada en los trabajos de investigación, mantenga encuentros o distancias, al final, si los resultados contribuyen en la solución de problemas, podrán ser estimuladas con líneas específicas de trabajo, y serán redituables a la sociedad y la organización del conocimiento.

## BIBLIOGRAFIA

Adorno, T. (1984) *Dialéctica negativa*, Taurus, Madrid.

Castell M. (2017) En: *La Era de la Información: La Sociedad Red*. Alianza Editorial.

Cubide, H. y Durán, A. (2002), *Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social*. Editorial Nómada.

Davenport, T.; Prusak, L. (2001) *Conocimiento en Acción. Como las Organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires. Pearson education.

De Vries W y Ibarra C. E. (2004) *La gestión de la universidad*. RMIE, jul-sep. 2004, vol. 9, núm. 22, pp. 575-584.

Hacking, I. (2001): *¿La construcción social de qué?* Ediciones Paidós, Barcelona.

González C.P. (2009) Ed. En *Nuevas Ciencias y Humanidades*. Ed. Anthropos.

Luckmann y Berger (2001) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Piaget J., et.al (1970) *Las tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Alianza/UNESCO.

Rivera, M. A. (2013). México en la economía del conocimiento: análisis de tendencias y orientaciones estratégicas. Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM, en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3371/20.pdf>, 469-487.

Zemelman H. (2011) Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. Desacatos, núm. 37, septiembre-diciembre 2011, pp. 33-48.

Zuluaga P A M y Cogollo S N C Compiladoras. (2018) Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica. Universidad Católica L. Amigo.



# CAPÍTULO 14

## EL PODER SERÁFICO DE LA MUJER EN *LAS MANOS BLANCAS NO OFENDEN* DE CALDERÓN

Data de submissão: 03/03/2025

Data de aceite: 20/03/2025

**Frederick de Armas**

Department of Romance  
Languages and Literatures  
University of Chicago  
Chicago, Illinois, EUA  
<https://orcid.org/0000-0002-5582-2170>

**RESUMEN:** La crítica feminista contrasta la idealización de la mujer como ángel con elementos tales como su agencia, habilidad transgresiva y enfrentamiento al poder masculino. Este ensayo retoma la analogía angélica para cuestionar esta dicotomía. Tomando como ejemplo *Las manos blancas no ofenden* de Calderón, se contrasta el menor protagonismo de Lisarda, vestida de hombre y con espada, con el papel de Serafina y su relación con la angelología. Serafina es adorada como serafín de la corte celestial. Con su amor a la música, sus consejos y sus mandatos esta princesa, haciendo eco de Isabel de Borbón logra reinar sabiamente. La Serafina angélica es mucho más poderosa que la transgresiva Lisarda.

**PALABRAS CLAVE:** Calderón. Ángel. Serafín. Serafina. Isabel de Borbón. Poder femenino.

### THE SERAPHIC POWER OF WOMEN IN CALDERÓN'S *LAS MANOS BLANCAS NO OFENDEN*

**ABSTRACT:** Feminist criticism contrasts the idealization of woman as angel with elements such as her agency, transgressive ability and her ability to confront male power. This essay takes up this angelic analogy in order to question the dichotomy. Taking as example Calderón's *Las manos blancas no ofenden*, we contrast the lesser power of Lisarda who dresses up as a man and carries a sword, with the strong role of Serafina and her links to angelology. Serafina is adored as if she were a Seraphim at the celestial court. With her love of music, her advice and her orders, this princess, echoing Isabel de Borbón, is able to rule wisely. The angelic Serafina is much more powerful than the transgressive Lisarda.

**KEYWORDS:** Calderón. Angel. Seraphim. Serafina. Isabel de Borbon. Woman's power.

*Las manos blancas no ofenden*, comedia palaciega de Calderón (1640), se considera una de las obras más atípicas del dramaturgo<sup>1</sup>. En nuestro siglo, ha sido estudiada en detalle por Santiago Fernández

<sup>1</sup> «*Las manos blancas no ofenden* es una de las comedias más atípicas de Calderón. Si bien sigue el modelo clásico de la comedia de enredo, lo hace desde un innovador juego de travestismos cruzados» (Casais Vila, 2020: 7).

Mosquera (2011, 2012, 2015) y por Verónica Casais Vila dado el curioso «travestismo cruzado» en el que Lisarda viste de hombre y César de mujer (2020: 32-39)<sup>2</sup>. Las opiniones de estos críticos contrastan con lo dicho por Matthew D. Stroud sobre la sexualidad transgresiva en el texto<sup>3</sup>. En este estudio quisiera desviarme del travestismo cruzado de *Las manos blancas* para indagar el poder oculto de Serafina. Proponemos que Lisarda, vestida de hombre y con espada intenta recobrar el amor de Federico de manera transgresiva, falla en todos sus intentos. Serafina, por su parte, apela a lo celeste y utiliza la influencia angelical, para así triunfar en el amor y el poder. Los aspectos angélicos de la mujer parecen chocar con las expectativas modernas y con el proto-feminismo que algunos hallan en las comedias del Siglo de Oro<sup>4</sup>. Parecería irredimible en la crítica actual que separa lo angelical de elementos tales como la corporeidad femenina, su habilidad transgresiva, y su enfrentamiento al poder masculino. Para mí, la angelología de *Las manos blancas* no es algo que limita la autoridad femenina; sino que es justamente lo inverso. Debemos de recordar que la crítica contemporánea olvida repetidamente el poder que según Mario Ávila Vilar se otorgaba a lo angélico: «provocaban pavor entre los patriarcas y los profetas. Derribaban murallas, arrasaban ciudades, y aniquilaban ejércitos. Su poder era inmenso... Regían las estrellas, los planetas y los elementos» (2016: 10).

En una larga relación al comienzo de la comedia calderoniana, Federico se lamenta haber perdido su herencia (vv. 149-52). Aunque al ser varón debía heredar el principado de Ursino, se le otorga a su prima Serafina. Podríamos preguntarnos si este cambio tiene que ver con lo celestial y lo angélico. Federico explica claramente: «si el cielo no me quitara» (v. 451).

Federico se dirige a Ursino para presenciar fiestas en las que participan los varios pretendientes de Serafina. Apunta al poder de los astros como causa de este inesperado viaje (vv. 362-66). Recordemos los cuerpos celestiales y hasta los elementos están bajo el influjo angélico<sup>5</sup>. Entrando en palacio Federico llega hasta el salón donde rige Serafina:

---

<sup>2</sup> Los estudios contemporáneos sobre esta obra apuntan al género de la obra ya sea palatina cómica (Zugasti, 2015: 8-9), palaciega o de capa y espada (Casais Vila, 2020: 11-13). También se han estudiado las versiones y variantes; las deudas a Góngora (Hernando Morata, 2012); momentos de reescritura de otras obras de Calderón (Rodríguez Gallego, 2017); las máscaras y el metateatro (Lobato, 2009).

<sup>3</sup> Stroud enfatiza lo que no puede decir el texto: «leaving it up to the audience to realize that what is left over or left out, what is literally *nefandus*, is indeed the homosexuality that he couldn't present on stage» (2000: 121).

<sup>4</sup> Para De Armas (1976) y para Larson (1991: 33-50), el poder de la mujer se refuerza en *La dama duende* a través de imágenes diabólicas o de duende juguetero, y no tanto con la mujer como ángel.

<sup>5</sup> En mucha de la angelología los serafines se relacionan con el fuego; los querubines con la tierra; los tronos con el agua; y los Dominios con el aire (Ávila Vivar, 2016: 339).

...vi en un trono excelso  
a Serafina; esta vez  
el nombre trujo el concepto,  
no yo, y así permitidme  
decir, o vulgar o necio,  
que era un cielo, y Serafina  
el serafín de su cielo (vv. 392-98).

La mujer como breve cielo es lugar común en Calderón, contrastando con el hombre como microcosmos (Aparicio Maydeu, 1999: 172). Pero, Federico va más allá de lo celestial para apuntar a una jerarquía angélica y explica que no ha sido él, sino el nombre de la princesa que lo ha llevado a esta analogía. María Luisa Lobato apunta que Serafina «no es un nombre muy habitual en el teatro áureo» (2009: 249)<sup>6</sup>. Según la angelología, los serafines se encuentran en el más alto de los nueve coros angélicos. Pseudo-Dionisio Areopagita asegura que los serafines eran los más cercanos a Dios, seguidos por los querubines y los tronos (*Jerarquía celeste*, pág. 124). La mención del trono de Serafina puede también ser una referencia oblicua al tercer grupo angélico, que representa la justicia – y que nos llevará a presenciar la justicia de Serafina al fin de la obra.

Quedándose a las puertas del palacio esa noche, «absorto y suspenso» (v. 474) con un deseo indescifrable, Federico de repente escucha voces de alarma gritando «fuego» (v. 483). Arde el palacio, pero Federico entra y encuentra a la desmayada Serafina, a medio vestir. La salva dejándola anónimamente en manos de sus cortesanos. Este fuego ha sido relacionado al incendio del Buen Retiro en febrero de 1640. La crítica está de acuerdo que la comedia evoca en vez el salón dorado en el Alcázar. Puede ser, entonces, que la comedia esconda alusiones políticas; y hasta podríamos intuir en el uso de la angelología la presencia de la reina Isabel de Borbón, tan aficionada al teatro. Carmela Mattza ha recobrado toda una serie de alusiones mitológicas que parecen referirse a la reina. En la *Relación verdadera que hizo la señora reina de Hungría a 26 de diciembre, Año de 1629*, apunta al uso de la flor de lis para referirse a Isabel de Borbón.

<sup>6</sup> Pero una rápida mirada detecta el nombre de Serafina en las siguientes obras que podrían estudiarse siguiendo la angelología:

Calderón: *El alcalde de sí mismo, Basta callar, Dicha y desdicha del nombre, El encanto sin encanto, Las manos blancas no ofenden, El pintor de su deshonra.*

Lope de Vega: *El asalto de Mástrique por el príncipe de Parma, Las burlas veras, La esclava de su galán, El hijo venturoso, El leal criado, El poder en el discreto, Los Ponces de Barcelona y La venganza piadosa.*

Quevedo: *Como ha de ser el privado*

Rojas Zorrilla, *Lo que son mujeres*

Tirso de Molina, *Del enemigo el primer consejo*

Vélez de Guevara: *Amor, ingenio y mujer*

Cita, pero no analiza otros versos que sí nos interesan aquí. Al partir María Ana de Austria para su boda con Fernando III, Isabel le ofrece consejos:

La reina prudente y sabia  
razones la dijo al fin,  
tan capaces, cual si fuera  
del cielo algún Serafín (Mattza, 2017: 74).

Así como Isabel de Borbón es serafín de la corte española, Serafina lo es de una corte italiana.

Pero ¿cómo puede una figura con elementos angélicos sucumbir a un fuego? En *Jerarquía celeste* del Areopagita, leemos que el serafín vuela constantemente junto al trono de Dios creando calor. Ya que estos ángeles incendian, son llamados los «incendiarios» (pág. 126). Francesc Eixemenis, conocido por su tratado sobre la angelología, concurre: «ardientes en amor» (1527: ixr) y tan cercanos a Dios que son «pocas veces enviados abajo a nos» (1527: ixr).

Lope de Vega, resumiendo un concepto expresado por Pico della Mirandola, escribe: «Fuego es el elemento en nosotros, fuego es el sol en el cielo y fuego el entendimiento seráfico; pero difieren en que el elementar abrasa, el celeste vivifica y el sobrecelestes ama» (Lope de Vega, *Obras poéticas*, pág. 1312). Aunque Federico está muy alejado de las jerarquías angélicas, su proximidad a una Serafina terrestre lo lleva a realizar una hazaña heroica y caritativa que ni él esperaba ya que antes aborrecía a Serafina: «¿Quién creerá que a quien me quita / estado, lustre y aumento, / diese la vida?» (v. 561-63). O sea, Serafina tiene el poder de influenciar a seres afines.

Federico se lleva consigo una joya de Serafina, como prueba que la había salvado. Tal joya puede tener gran importancia dentro de la jerarquía angélica ya que Giovanni Paolo Lomazo, en plena efervescencia del neoplatonismo renacentista, daba instrucciones a los artistas para representar las jerarquías angélicas, pero centrándose sobre todo en el valor simbólico de las piedras preciosas (Ávila Vivar, 2016: 339).<sup>7</sup>

Federico termina dejándose llevar por el fuego terrestre que lo consume, esta vez en forma de pasión. En una traducción del latín al castellano del ensayo de San Buenaventura sobre las seis alas del serafín, titulada *El místico Serafín* (1622), se contrasta el fuego de los serafines celestes «más encendidos con el incendio de la caridad» (pág. 20), con el fuego que consume al hombre que toca a una mujer: «que otra cosa es la mujer

<sup>7</sup> He aquí los elementos y piedras de las más altas órdenes celestes:

Serafines = fuego, zafiro azul

Querubines = tierra, esmeralda

Tronos = Agua, rubí

Dominios = Aire, berilo

para el hombre, sino fuego abrazador» (Fons, pág. 369). Esta es justamente la trayectoria de Federico, del fuego seráfico al terrestre.

Mientras Serafina utiliza el poder seráfico, Lisarda se reviste del poder transgresivo al vestirse de hombre y perseguir a Federico<sup>8</sup>. Para ella, tal transformación no es difícil pues su padre la crio bajo el influjo de Marte: «¿no me ha hecho / tan varonil que la espada / rijo y el bridón manejo?» (vv. 692-94). Lisarda se hace pasar por su primo César, príncipe de Orbitelo, criado entre damas por su madre. El verdadero César, mientras tanto, se lamenta que su padre ni arcabuz ni espada le permite (vv. 875, 881). Por otra parte, sabe cantar y tocar instrumentos musicales, en particular el harpa, asociada con la música angélica.

Tenemos la llegada a la corte de Lisarda, que cae del caballo, así poniendo en duda sus capacidades masculinas. Sabemos que este evento es simbólico de la falta de control de las pasiones. Fernández Mosquera prefiere subrayar: “la tradición de la anécdota de la dama vencida por el bruto, en una tópica y espectacular versión de la lucha entre la bestia y la bella” (2015: 312). No cabe duda que las pasiones la atormentan hasta que en la tercera jornada llegan a su máximo cuando abofetea a Federico (v. 1361). La llegada de César vestido de mujer no es menos accidentada, y para subrayar el doble percance Federico primero exclama “desbocado allí un caballo” (v. 1473); mientras que Carlos apunta: “Zozobrado allí un bajel” (v. 1474). Ya al principio de la obra se habían subrayado los cuatro elementos, cuando Federico viajó por cuatro ciudades, cada una representando un elemento.

A medida que avanza la comedia, crece la confusión en la corte, ya que toda una serie de pretendientes asedian a Serafina. Ésta, con seráfica prudencia se aparta de todas las intrigas, disfraces y confusiones, siempre intentando iluminar con la verdad a una corte que parece cubierta de tinieblas. Aunque se aparta de sus pretendientes, invita a César, disfrazado de mujer a que penetre sus recintos:

que por la apacible esfera  
voy deste jardín, te pido,  
que al compás de las risueñas  
cláusulas de sus cristales,  
el aire tu voz suspenda (vv. 1710-14).

Estos versos nos llevan a visualizar un sitio ideal dentro de la esfera del palacio, y al mismo tiempo espacio esférico y perfecto al que puede acceder Serafina como serafín

<sup>8</sup> Santiago Fernández Mosquera explica: «Muchas de las acciones de la obra están alentadas o creadas por Lisarda, reconvertida en César: la inicial del disfraz varonil, la conservación de la joya [...] Su obsesión por conseguir su anhelo la convierte en un ser resolutivo, audaz y hasta agresivo» (2015: 305). Yo añadiría que poco de lo que hace ella surte efecto, en contraste con la mera presencia de Serafina.

divino. De esta manera, la comedia Calderón llega al borde del decoro, ya que tenemos un personaje masculino (César) que se disfraza de mujer – algo casi inusitado en obras serias – y que además representa el papel de Hércules en una fiesta de cumpleaños para Serafina. Muy posiblemente el versátil actor de estas tres figuras haya sido una mujer – y es este César quien al final se casa con Serafina.

Penetrando la esfera de la mujer, entonces, no solo escucharíamos la música o canto de las aguas o cristales de una fuente, sino que éstas estarían acompañadas por la voz de César y la inefable presencia de Serafina. Según la angelología, los serafines cantan constantemente la música de las esferas, y animan a otros seres a penetrarlas. De allí que Serafina anima a César a cantar, a subir a su esfera.

En la tercera jornada, con una fiesta cortesana en medio, con la bofetada que le da Lisarda a Federico y con la revelación de éste que no hay ofensa pues proviene de mujer, se hace eco del título de la obra «las manos blancas no agravian» (v. 3519) y comienza ya el desenlace. Santiago Fernández Mosquera apunta que con esto nos hallamos ante la infravaloración de la condición femenina (2015: 328). Añadiría que este momento representa la verdadera peripecia de la obra, donde, en la confusión de la corte, sale a relucir un mundo masculino que parece dejar fuera a ambas Lisarda y a Serafina; un mundo donde honor, violencia y patriarcado se entrelazan, excluyendo a la mujer.

Aún así, Serafina, descubriendo los muchos engaños, armoniza el momento, restaurándole el honor a Enrique, padre de Lisarda y ordenando casamientos. Sorprende a Federico, usando el imperativo: «Dad a Lisarda la mano» (v. 4335). Aunque Federico parecería el verdadero amor de Serafina, y su unión con Lisarda no es de su gusto, queda esta pareja como representación de la mutabilidad del mundo. Después de todo, Federico, al principio se había proclamado mudable al desechar a Lisarda. Por otra parte, las bodas entre Serafina y César reconfiguran la corte como esfera celestial. Como figura armónica, como cantante que agrada a Serafina, César puede participar de sus dos esferas, la terrestre y la celeste.

La analogía mujer/ángel no idealiza a la mujer, retirándole el poder. Muy al contrario de Lisarda que siempre actúa mal, con espada inútil, robando la joya, transgrediendo el decoro de la corte y cayéndose del caballo; Serafina, desde un principio, es festejada como soberana en su palacio, con fuego elemental, música angelical y joya celestial. Serafina, tiene el poder de influenciar tal como la habilidad de infundir en Federico el deseo de hacer una gran hazaña. Como diríamos hoy día, «she is an influencer». La angélica princesa muestra con su prudencia que no se deja llevar por los torbellinos de pasión en la corte. Como dice el Areopagita: «hace desaparecer y

destruye todo lo que produce oscuras tinieblas» (pág. 127). Serafina también se reviste de ecos históricos, recordando la prudencia y sabiduría de la reina Isabel de Borbón, alabada por sus virtudes seráficas. Puede que hubiese preferido permanecer sola como verdadero serafín, pero el palacio mundano demanda su casamiento. Así, con César, cuya música armoniza con sus más íntimos deseos angélicos y cuyo hábito de mujer puede haberle enseñado algo sobre los usos del poder, puede regir su corte, con sabiduría y prudencia. Con seráfica influencia reajusta el ambiente cortesano infundiéndole una celestial concordancia<sup>9</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

APARICIO MAYDEU, Javier, *Calderón y la máquina barroca: escenografía, religión y cultura en El José de las mujeres*, Amsterdam, Rodopi, 1999.

ÁVILA VIVAR, Mario, *Angelología barroca. Las series angélicas*, Toledo, 2016.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *Las manos blancas no ofenden*, ed. Verónica Casais Vila, Biblioteca Áurea Hispánica 134, Madrid / Kassel, Iberoamericana / Vervuert, 2020.

DE ARMAS, Frederick A., «De jerarquías pictóricas, planetarias y angélicas en *El pintor de su deshonra*», *Calderón: del manuscrito a la escena*, eds. Frederick A. de Armas and Luciano García Lorenzo, Biblioteca Áurea Hispánica 75, Madrid, Iberoamericana, 2011, págs. 209-26.

DE ARMAS, Frederick A., *The Invisible Mistress: Aspects of Feminism and Fantasy in the Golden Age*, Charlottesville, Biblioteca Siglo de Oro, 1976.

DIONISIO AREOPAGITA, *Jerarquía celeste*, en *Obras completas*, ed. Teodoro H. Martín, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.

EIXIMENIS, Francesc, *La natura angelica: nueuame[n]te impressa*, emendada, Alcalá de Henares. Miguel de Eguía, 1527 (reproducción digital: Alicante, Biblioteca Virtual Joan Lluís Vives, 2003).

FERNÁNDEZ MOSQUERA, Santiago, «Disfraz, voz y teatro en *Las manos blancas* de Calderón», en *Calderón: del manuscrito a la escena*, eds. Frederick A. de Armas y Luciano García Lorenzo, Biblioteca Áurea Hispánica 75, Madrid, Iberoamericana, 2011, págs. 137-161.

FERNÁNDEZ MOSQUERA, Santiago, «Travestismo cruzado. El doble disfraz en *Las manos blancas* no ofenden, de Calderón», en *Travestir au Siècle d'Or et aux XXe-XXIe siècles*, eds. Nathalie Dartai-Maranzana y Emmanuel Marigno, Publications de l'Université de Saint Étienne, 2012: 67-83.

FERNÁNDEZ MOSQUERA, Santiago, *Calderón: texto, reescritura, significado y representación*. Pamplona / Madrid / Frankfurt am Main, Universidad de Navarra / Iberoamericana / Vervuert, 2015.

FONS, Juan Pablo. *El místico serafín de S. Benaventura para el prelado o súbdito religioso*, Barcelona, Sebastian Matevad, 1622.

---

<sup>9</sup> En *El pintor de su deshonra* la angélica Serafina, a pesar de sus virtudes y su voluntad, no puede lograr imponerse ante un mundo pleno de celos y confusiones: «Las más altas jerarquías angélicas, planetarias y pictóricas se desvanecen. Admiramos, en su lugar, el lóbrego enigma de un mundo que brilla con el fuego de pasiones y de guerras» (De Armas 2011: 222).

HERNANDO MORATA, Isabel. «El romance de Góngora 'Cuatro o seis desnudos hombros' en el teatro de Calderón», *Anales Calderonianos* 5 (2012): 233-261.

LOBATO, María Luisa. «Máscaras en el teatro español del Siglo de Oro: una muestra en cuatro comedias», *Teatro de palabras*, 3 (2009): 241-255.

LARSON, Catherine. «*La dama duende* and the Shifting Characterization of Calderón's Diabolical Angel», *The Perception of Women in Spanish Theater of the Golden Age*, Anita K. Stoll and Dawn L. Smith eds., Lewisburg, Bucknell Univ. Press, 1991, págs. 33-50.

LOPE DE VEGA CARPIO, Félix, *Obras poéticas*, ed. José Manuel Blecua. Barcelona, Editorial Planeta, 1969.

MATTZA SU, Carmela V., *Hacia La vida es sueño como speculum reginae: Isabel de Borbón en la Corte de Felipe IV*. Madrid, Verbum, 2017.

RODRIGUEZ GALLEGO, Fernando. «Textos variantes de comedias de Calderón en testimonios no fiables: *Las manos blancas no ofenden*», *Revista de Filología Española* 97.1 (2017):113-44.

STROUD, Matthew D. «Performativity and Sexual Identity in Calderón's *Las manos blancas no ofenden*», en *Gender, Identity and Representation in Spain's Golden Age*, eds. Anita K. Stoll y Dawn L. Smith. Lewisburg: Bucknell University Press, 2000, págs. 109-23.

ZUGASTI, Miguel. «Comedia palatina cómica y comedia palatina seria en el Siglo de Oro», en *La comedia palatina del Siglo de Oro*, monográfico de Cuadernos de Teatro Clásico, ed. Miguel Zugasti. 31 (2015): 65-102.



# CAPÍTULO 15

## OS LABIRINTOS DA MEMORIA: UMA HISTÓRIA CULTURAL DA AFTOSA DE 1946 NO MÉXICO E NO BRASIL

Data de submissão: 31/01/2025

Data de aceite: 20/02/2025

**Rosa María Spinoso Arcocha**

Universidad de Guadalajara  
Guadalajara, Jalisco, México

<https://orcid.org/0000-0002-9731-4481>

**RESUMO:** O artigo propõe uma abordagem, em primeira pessoa, desde a História Oral, a Memória e a História Cultural, da epizootia de febre aftosa ocorrida no México em 1946, transformada em motivo de milagres, corridos e lendas nesse país, e num marco histórico pelos criadores de zebu da região do Triângulo Mineiro, no Brasil. É uma experiência historiográfica compartilhada sobre o uso do imaginário e da memória coletiva vinculada com as memórias familiares usadas como fontes históricas e como uma forma de experimentar a importância de problematizar meticulosamente os testemunhos orais daqueles que ouviram ou vivenciaram pessoalmente os acontecimentos historiados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória. História. México. Brasil. Aftosa.

### LOS LABERINTOS DE LA MEMORIA: UNA HISTORIA CULTURAL DE LA FIEBRE AFTOSA DE 1946 EN MÉXICO Y BRASIL

**RESUMEN:** El artículo propone un acercamiento en primera persona, desde la Memoria y la Historia Oral y Cultural, a la epizootia de aftosa ocurrida en México en 1946, transformada en un marco histórico por los ganaderos brasileños de cebú de la región del Triángulo Mineiro, y en motivo de milagros, corridos y leyendas en nuestro país. Se trata de una experiencia metodológica compartida para manejar como fuentes históricas el imaginario y la memoria colectiva, vinculada con las memorias familiares, y para visualizar la importancia de problematizar meticulosamente los testimonios orales de quienes escucharon o vivieron personalmente los eventos historiados.

**PALABRAS CLAVE:** Memoria. Historia. México. Brasil. Aftosa.

*À dona Rosa Morales Pinheiro*

### 1 INTRODUÇÃO

Em 30 de maio de 1946, o navio brasileiro Santa Cecília atracou no porto de Veracruz carregado com 327 exemplares de gado zebu, em sua versão “indubrasil”, nome da nova raça desenvolvida no Brasil e

recém reconhecida oficialmente. Foi o resultado do cruzamento de bovinos crioulos com matrizes e touros das raças “zebuínas”: gir, guzerat e nelore, que pecuaristas fluminenses e do Triângulo Mineiro começaram a importar da Índia durante o século XIX, continuando até as primeiras décadas do XX.

Quase de imediato o navio, a carga e seus responsáveis foram colocados em quarentena pelas autoridades sanitárias do governo mexicano, que justificaram a medida alegando que o gado brasileiro estava contaminado com a febre aftosa, recentemente descoberta no país. Durante seis meses o gado ficou confinado na Ilha dos Sacríficos, naquele que constitui um dos capítulos que mais há marcado a memória e o imaginário dos pecuaristas mexicanos e brasileiros.

No México referimo-nos muito particularmente a eliminação de milhões de cabeças de gado, ao imaginário popular e aos milagres, “corridos” e histórias que circularam em torno da “espingarda sanitária”, nome popular da arma utilizada para abater o gado durante a epizootia. No Brasil, aos moradores de Uberaba, cidade da região do Triângulo Mineiro, que desenvolveram seu discurso identitário em torno da ideia de ser o berço do indubrasil e a capital mundial do zebu. A experiência compartilhada da memória alude à de duas famílias locais, que desenvolveram uma memória familiar vinculada à memória coletiva sobre a aftosa de 1946 no México, na sua narrativa sobre o casamento de dois dos seus membros com duas senhoritas mexicanas, com quem formaram suas respectivas famílias no Brasil.

Ambas as famílias contam que Gumersindo Pinheiro e Limirio Díaz de Almeida conheceram e casaram com as respectivas esposas, Rosa e Constantina Morales, durante aquela quarentena, mesma história que continuam a repetir os seus descendentes, nominalmente Mérida Pinheiro de Carvalho<sup>1</sup>, a principal fonte oral deste texto, e de quem falarei em primeira pessoa porque são também as minhas próprias memórias e as circunstâncias em que ela compartilhou as suas comigo.

Conheci Mérida em meados da década de 90, num encontro de instituições culturais dos municípios das regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais. Ela representava Ituiutaba e foi a anfitriã do evento, mas seu nome de imediato chamou a minha atenção, então me apresentei e perguntei por que o nome dela era o mesmo que o da capital de um estado mexicano. Ela me respondeu que porque seu pai era “apaixonado” pelo México e sua mãe era mexicana.

Fiquei surpresa, ainda mais quando ela me contou que não só a mãe, mas também uma irmã dela morava em Uberaba, ou seja, mais ou menos uns cem quilômetros de Araxá, cidade onde morei por mais de trinta anos. A surpresa foi porque a cada dois

<sup>1</sup> Minha profunda gratidão a Mérida Pinheiro Carvalho e sua família pelas memórias que me compartilharam e possibilitaram esta História.

anos, quando tive de renovar meu registro de estrangeiro na Polícia Federal de Uberaba, perguntava se tinha outros mexicanos morando na região e a resposta invariavelmente foi negativa. Perguntei a Mérida se poderia visitar a sua mãe e a sua tia e deu-me o telefone, mas só o da mãe, pois primeiro teria que perguntar a sua tia. Seu nome era Constantina e não a conheci.

Duas semanas depois fui visitar a senhora Rosa Morales; ela era pequena, com cabelos grisalhos amarrados na nuca; falava suavemente um português com forte sotaque mexicano, e era muito sorridente, mas quando perguntei a idade ela respondeu em espanhol: “ochenta y seis años”. Não soube me dizer de que parte do México ela era, de que estado ou cidade, apenas que ela e a irmã moravam em uma fazenda quando conheceram os maridos. Nada mais; elas tinham perdido o contato com a família porque naquela época as comunicações eram muito precárias, além disso, ela estava muito ocupada criando os seis filhos e não teve tempo de lembrar, embora não tenha sido necessário porque ninguém lhe perguntou. Depois de um tempo me despedi, mas concordei em voltar. E foi o que fiz.

Voltei e assim que toquei a campainha ela imediatamente abriu a porta; estava esperando por mim. Queria me contar que tinha lembrado, entre outras coisas, que perto da fazenda onde moravam passava o trem, que havia uma estação chamada Salmoral, e de ter ouvido falar de um lugar chamado “Veracruz, porto marítimo”. Meu coração disparou, porque era assim que os mais velhos se referiam a Veracruz, e porque dona Rosa e sua irmã dona Constantina eram nada mais nada menos que minhas conterrâneas! Dona Rosa!, eu exclamei, sou de Xalapa!, mas nada significou para ela.

E aos poucos ela foi lembrando e me contou a história que Mérida já me contara, a mesma que sua filha Dunalva e uma de suas sobrinhas, filha de sua irmã Constantina, me repetiram algum tempo depois. Prometi a mim mesma que um dia a escreveria porque achei-a muito interessante, mas por enquanto comecei a pesquisar sobre a febre aftosa de 1946 no México.

O que nunca imaginei foram os desdobramentos do tema e o tempo que me tomaria narrar esse acontecimento, considerado pelas pecuaristas da região um marco divisor de águas na história do gado Indubrasil, e pelos mexicanos o “primeiro grande desafio sanitário” na procura pela autossuficiência produtiva e alimentar do país.

## 2 O GADO INDUBRASIL

A vocação pecuária das regiões brasileiras onde esta história começou foi desenvolvida desde os tempos coloniais, quando os portugueses introduziram o gado

com o qual mais tarde puderam abastecer as minas da então capitania, depois província e hoje estado de Minas Gerais, onde encontraram ouro e diamantes, patrimônio que se refletiu no nome de algumas cidades como Diamantina e Ouro Preto. Esta foi a primeira capital das Minas Gerais e ambas foram declaradas patrimônio cultural da humanidade, onde ainda hoje se pratica a mineração de pedras semipreciosas conhecidas na indústria e no comércio joalheiro como pedras brasileiras.

O Triângulo Mineiro, antigo Sertão da Farinha Podre, não era “apto” para a mineração, mas sim para a pecuária, além de ser a passagem obrigada das caravanas que saíam de São Paulo em direção às minas para abastecê-las com os insumos necessários. A região possuía excelentes pastagens e aos poucos foi sendo povoada e os seus habitantes desenvolvendo essa atividade que, no final do século XVIII e início do século XIX, já era a principal riqueza da região, como recorda um naturalista suíço que passou por lá em 1819. (Spinoso 2015, p. 28)

Eram bovinos “mestiços”, como os chamam as pecuaristas da região, que no final daquele século perceberam a necessidade de melhorá-los cruzando-os com outras raças. O momento era propício, já que o país se encontrava num processo de modernização rural, além do qual os rebanhos já apresentavam sinais de degeneração devido ao longo período de endogamia. Eram, portanto, os interesses nacionais ligados à industrialização da pecuária, à instalação de frigoríficos e ao melhoramento genético dos rebanhos. Ao final, o que se pretendia era a inserção dos produtos brasileiros no mercado internacional e a superação do estigma dos chamados “produtos coloniais”. (Medrado, 2013)

As primeiras importações de zebu foram tímidas, provenientes do Egito, e foram realizadas em 1824 por Teófilo de Godois. Mas a partir de 1892 já foram em maior escala, desde a Índia, onde os novos pioneiros tiveram de começar do zero: conhecendo e identificando as regiões produtoras das raças e exemplares que melhor lhes convinham, estabelecendo contatos com as empresas marítimas, as rotas más cortas e as melhores condições para transportar e conseguir a sobrevivência dos exemplares elegidos, num princípio sem nenhum critério definidos.

A seleção era aleatória y no necessariamente coincidia com a produtividade do gado ou com os critérios de qualidade do país de origem, mas sim com as características que eles mesmos estabeleceram e que, ainda hoje, se seguem observado como sinónimos da qualidade e pureza da raça: o tamanho das orelhas e da giba, entre os mais visíveis.

Joana Medrado (2013) descreve as peripécias desses pioneiros, com destaque para João Martins Borges, um dos heróis nesse capítulo da história da pecuária

brasileira, para o que muito ajudou que tivesse morrido na última das três viagens que fez a Índia. Ou pelo menos é assim como o consideram na ABCZ, a Associação Brasileira de Criadores de Zebu.

Entre 1904 e 1921 os brasileiros fizeram 45 viagens à Índia nas quais transportaram 5.500 cabeças de gado, até a suspensão das importações em 1928, em meio ao debate as entre autoridades e pecuaristas de outras regiões do Brasil. Ambos os grupos estavam divididos entre aqueles que defendiam a importação do zebu pelas suas vantagens, como produtividade, resistência ao clima e às condições ambientais brasileiras, e aqueles que preferiam a importação das raças europeias mais conhecidas. (Medrado, 2015).

As principais raças zebuínas adotadas no projeto das pecuaristas “triangulinos” e “fluminenses” foram a gir, o nelore e o guzerá, com os quais desenvolveram uma nova raça oficialmente reconhecida em 1938: o indubrasil, nome que chegou-se não sem grandes debates. Inicialmente foi proposto o nome “induberaba”, mas também foram chamados com os nomes referentes a outras cidades e regiões onde também era produzido: induaraxá, indubahia ou induporá. Por fim, impôs-se o indubrasil, mais alinhado ao nacionalismo revitalizado desde a década anterior, a partir das comemorações, em 1922, do centenário da independência.

### 3 A FEBRE AFTOSA NO MÉXICO

Embora as primeiras exportações do zebu brasileiro para o México tenham começado em 1923, somente em 1946 esse país entraria nesta história, como a causa do primeiro grande revés que interrompeu a trajetória de sucesso da pecuária brasileira. Esse revés esteve baseado na já mencionada epizootia de aftosa e na declaração oficial do governo mexicano de que os bovinos brasileiros tinham sido a origem da doença no país.

A febre aftosa, também chamada de Glossopeda, é uma doença infecciosa que afeta espécies de casco fendido, domésticas e selvagens, incluindo, bovinos, caprinos, suínos, camelídeos e veados. Caracteriza-se por causar febre e bolhas na boca, nariz, pernas e mamilos dessas espécies, afetando animais de todas as idades. É uma das doenças virais mais temidas pelo seu grande poder de contaminação, pelo grande número de espécies que afeta e, como consequência, pelos prejuízos que causa na produção. (Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS))

Há notícias de que na Europa a febre aftosa já era recorrente pelo menos desde o século XVI, mas foi muito mais tarde que as perdas começaram a ser registadas e contabilizadas, exemplo disso foi em Inglaterra, em 1871, quando se perderam mais de 15

mil animais, e já no século XX na Alemanha, entre 1937 e 1938, período em que as perdas totalizaram quase 4 milhões, valor que superou o valor da produção anual de carvão.

Nos Estados Unidos, a doença foi registrada pela primeira vez em 1870, muito antes das importações de zebuínos brasileiros, e ocorreu pelo menos nove vezes desde então. (Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) Portanto, vale esclarecer que o Brasil não foi o primeiro nem o único país de origem do zebu que importaram os americanos; desde 1848 já o importavam diretamente da Índia e em menor escala de África do Sul, e foi apenas na década de 1920 que começaram a fazê-lo do Brasil, via México.

Na década de 1920, foram detetados surtos de febre aftosa no México e medidas preventivas começaram a ser adotadas, geralmente em resposta aos surtos recorrentes nos Estados Unidos. Por exemplo, em 1924, e paralelamente às primeiras importações brasileiras, o Ministério da Agricultura e Desenvolvimento decretou uma quarentena e o fechamento das fronteiras com os Estados Unidos, devido aos surtos ocorridos naquele mesmo ano na Califórnia e no Texas, estado com o qual o contato ferroviário era direto. Outras medidas se seguiram, como o decreto presidencial que declarou de utilidade pública o combate à febre aftosa e a proibição da entrada no país de rebanhos provenientes de regiões infestadas, entre as quais as mais próximas eram, justamente, os estados vizinhos do Sul dos Estados Unidos.

Os jornais do México informavam regularmente sobre o desenvolvimento da doença naquele país, como a descoberta do agente que a causou na Califórnia (El Democrata, maio de 1924, p. 1), ou o fechamento do tráfego do México para aquele país, e a desinfecção de “tudo” proveniente daquele estado norte-americano (Idem. Setembro, 1924, p. 1). Mas no Texas e no Arizona a febre aftosa espalhou-se “a um ritmo alarmante” pelo que tiveram que sacrificar o seu gado (Idem. Outubro de 1924, p. 4). Contudo, o tráfico ilegal de ida e volta não parou, e nesse mesmo ano “quase conseguiram trazer milhares de vacas suspeitas para o México” (Idem. outubro de 1924, p. 16). A situação era tão urgente que nesse mesmo mês o Dr. Gómez Esparza, diretor da campanha contra a febre aftosa no norte da República Mexicana, foi obrigado a solicitar a presença de 5.000 soldados na fronteira norte para evitar o contrabando de gado dos Estados Unidos (Idem. 1924, p. 1).

No entanto, por volta de novembro do mesmo ano, os norte-americanos começaram a levantar suspeitas de que o surto da Califórnia tinha sido importado da América do Sul através do México, em uma remessa de gado que “atravessou o nosso país”, uma hipótese que foi desmantelada pelo Dr. Gomez Esparza durante uma homenagem que lhe foi prestada pela Câmara de Comércio de Houston. Na ocasião,

o Dr. Marion Imes, responsável nomeado desde Washington pela campanha naquele país e também homenageado, emitiu uma “nota oficial” aos jornais na qual, além de confirmar o prestígio científico de seu colega mexicano, “...uma autoridade em política internacional de saúde”, explicou as hipóteses que ele havia desenvolvido com base em “demonstrações científicas” sobre as causas da doença, que o próprio médico mexicano havia descoberto e “da qual os especialistas ianques nem sequer suspeitavam: incontável toneladas de ossos de boi, importados diretamente da América do Sul por uma fábrica local de fosfato”. Admitia que nesses países existia uma epizootia “mais ou menos combatida ou mais ou menos desenvolvida”, mas no caso apresentado não tinha sido pelo gado e muito menos desde o México. (O Democrata, 1924, p. 13).

Finalmente, em 1945, ocorreu um grave surto na Califórnia, que se espalhou rapidamente pelo Texas e Arizona, e que exigiu o abate de gado para contê-lo, contudo, na epizootia do ano seguinte no México, o “slogan” oficial foi que a doença provinha do Brasil. Em outras palavras, em 1946, todos os antecedentes acima mencionados foram descartados, e mas, alegaram que aqueles surtos registrados em Tabasco na década de 1920 e que obrigaram ao governo mexicano a adotar as medidas mencionadas, nunca foram confirmados como febre aftosa; foi uma “estomatite locósica” e, que ainda que tivessem sido aftosa, não passou de alguma de suas variáveis inócuas (El Democrata, 1925, p. 7).

De nada serviram os argumentos e evidências de que a remessa brasileira, supostamente portadora da doença, tinha passado por todos os controles e regulamentações sanitárias impostas pelo Ministério da Agricultura e Ganadería do México, antes de ser autorizada; e que gado não apresentava nenhum sintoma da mesma, o que foi confirmado pelos técnicos responsáveis pela fiscalização. Realmente, em outubro daquele ano, uma equipe de veterinários mexicanos e norte-americanos esteve na Ilha de Sacrificios para revisar o gado e o resultado, segundo proclamaram os jornais foi, que após “exames escrupulosos”, concluíram que não estava atacado pela doença, (El Porvenir, 1946, p. 6). Ou seja, segundo outro jornal, “os zebus venceram a batalha”. (El Nacional, 1946, pp. 1-8).

Mas também não ajudou o fato de que os próprios pecuaristas mexicanos dos estados fronteiriços do norte se terem pronunciado a favor da hipótese da origem brasileira da doença, temerosos de uma possível retaliação por parte dos americanos. Um receio justificado pelos números envolvidos, já que os mexicanos vendiam aos americanos cerca de 500 mil cabeças de gado por ano, enquanto, calculava-se, importariam anualmente cerca de 10 mil cabeças de gado do Brasil, durante cinco anos. (Anais do Senado Federal, 1946, p. 42). Finalmente, o medo materializou-se quando os Estados Unidos fecharam as suas fronteiras aos produtos mexicanos.

No Brasil, e para acalmar a agitação dos setores rurais, principalmente os do Triângulo Mineiro, o chanceler João Neves da Fontoura fez publicar a reportagem registrada em ata do Senado da República, segundo a qual, as exportações de gado foram negociadas corretamente entre particulares, mas com autorização prévia do Ministério da Agricultura brasileiro. Que este, por sua vez, só a concedeu após os exportadores brasileiros terem apresentado toda a documentação sanitária correspondente no Consulado Geral do México no Rio de Janeiro, e este ter informado oficialmente que a Secretaria de Agricultura e Pecuária havia concordado com a importação. E sobre as medidas adotadas pelo governo brasileiro, informou que assim que se soube no Brasil da retenção do gado em Veracruz, o Itamarati tinha começado a negociar que, pelo menos, se permitira desembarcar o gado na ilha dos Sacrificios, como de fato ocorreu. (Anais do Senado Federal, (1946), p. 43)

No México, começaram de imediato a procurar os culpados deste “engodo”, que já ameaçava as relações diplomáticas entre os dois países. Concluiu-se que o responsável de tudo tinha sido Ruben D. Navarro, ex-cônsul mexicano no Brasil, que tinha conduzido as negociações em nome de um terceiro, não identificado nominalmente. Este teria sido o “facilitador” dos 100 mil dólares, valor total da carga do gado brasileiro, cujo preço de revenda no México chegou a 30 mil pesos por cabeça.

Ou seja, apesar do sacrifício de milhões de cabeças de gado, houve quem se beneficiasse muito com essa história. Por exemplo, tudo indica que a indústria de laticínios saiu-se muito bem, como sugerem as propagandas do leite em pó Klim, que começou a aparecer nos jornais mostrando sua vantagem como substituto do “leite de vaca natural”, então sob suspeita (El Dictamen, 1946, 5).

Entre os motivos da quarentena apresentados pelas autoridades mexicanas esteve o de terem obedecido ao acordo assinado com os Estados Unidos, segundo o qual o México se comprometia a não importar gado de regiões onde houvesse febre aftosa. O interessante é que, em 1924, quando o governo mexicano emitiu um decreto semelhante, fê-lo para proteger o México dos surtos de febre aftosa vindos, precisamente, dos Estados Unidos.

Por sua vez, o governo brasileiro respondeu, através do seu chanceler, que o fato do Consulado Mexicano, previamente autorizado pelo seu governo, ter aceitado o desembarque do gado brasileiro, também implicava um compromisso com o seu país e com os exportadores brasileiros. (Anais do Senado Federal, 1946, p. 42). Mas as coisas não mudaram.

Por fim, e em meio a toda essa polêmica, em 2 de abril de 1947, a Comissão Mexicano-Americana para a Erradicação da Febre Aftosa acabou determinando a



adoção do fuzil sanitário, medida que muitos especialistas consideraram drástica e desnecessária, mas que as autoridades justificaram por ser a que vinha sendo utilizada nos Estados Unidos desde a década de 1920 e aplicado no ano anterior, 1945, quando milhões de bovinos foram abatidos naquele país. Era, disseram, a única solução para combater a doença, embora nessa época já existisse uma vacina desenvolvida na Itália.

No México, a resistência a esta medida foi muito forte, dada a incerteza da gravidade do surto e até mesmo de se tratar realmente de febre aftosa. Mesmo assim, em poucos meses foram abatidas mais de um milhão de cabeças de gado, um número aproximado que alguns consideraram baixo e que causou quase uma insurreição popular, principalmente no ocidente do país, nas áreas de influência sinarquista. Este, um movimento social, político de base regional e ideologia católica (Serrano Álvarez, 1991) (Meyer, 1983) Em novembro de 1947, essa medida foi suspensa e a vacinação passou a ser adotada. (Flores Ponce, s/d).

#### 4 A MEMÓRIA E SEUS LABIRINTOS

Mas voltando à nossa experiência historiográfica, até então tudo estava indo bem, pelo que resolvi entrar em contato novamente com Mérida, (dezembro de 2023) para que ela me atualizasse e autorizasse o uso da informação que me havia passado. Fazia muitos anos que não nos comunicávamos, a última vez foi quando ela me enviou uma matéria de jornal sobre a homenagem que a prefeitura da cidade de Uberaba tinha prestado a sua mãe, colocando seu nome a uma rua: Rua Rosa Morales Pinheiro.

Conversamos longamente por telefone e, entre outras coisas, ela me disse do seu pesar por não ter conversado mais com a sua mãe; por não tê-la conhecido melhor, mas que, para compensar, havia decidido comemorar seu 80º aniversário em Veracruz. E assim o fez. Na ocasião reuniram-se mais de 200 pessoas da família, que celebraram com música, “pinhatas” e bolos por terem conhecido a filha de Rosa. Eu também lamentei não tê-lo sabido para ir à sua festa, mas quando ela me respondeu que isso tinha acontecido há 6 anos, meus alarmes dispararam.

Vejamos, se ela hoje tem essa idade, quando foi que nasceu? Certamente não foi depois de 1946, quando seus pais supostamente se conheceram. Portanto, corri para fazer as contas e o resultado destruiu a estrutura e as hipóteses do meu trabalho. Ela só poderia ter nascido em torno a 1938! Mas então, e a história da febre aftosa, da quarentena, do casamento da mãe e do pai e tudo mais, foi fantasia? Não queria pensar assim e não o fiz, devia ter uma explicação, e a tinha, porque a cronologia da memória familiar não coincidia com a da história. O dilema então era se abandonar

a pesquisa ou reformulá-la porque, para compreender o ocorrido, teria que partir de outros pressupostos. Ou seja dos pressupostos teóricos da memória. Portanto, ampliei a cronologia original remontando às décadas anteriores à febre aftosa, mais precisamente aos primeiros embarques de gado brasileiro para o México que, descobri então, haviam começado em 1923, portanto, quinze anos antes de que a raça Indubrasil tivesse sido oficialmente reconhecida.

O primeiro carregamento chegou num navio chamado Cabedello, ao porto de Tampico, no nordeste do país. O destino original eram os Estados Unidos mas, justamente por motivos de saúde, foi desviado para o porto mexicano, o que não impediria que os norte-americanos compraram o gado e o passarem a seu país. através de Eagle Pass. Este é “porto fronteiriço” fundado em 1896, para comunicar essa cidade americana com a cidade mexicana de Piedras Negras. No início era apenas uma ponte para carruagens, mas, sintomaticamente, em 1927 foi construída outra com maior capacidade, embora o motivo oficial tenha sido a enchente que havia destruído a anterior.

A essa primeira viagem seguiram-se outras, como a que atracou em Veracruz em 11 de julho do mesmo ano, (1923) conforme noticiou o jornal El Dictamen:

O vapor brasileiro Curityba, vindo de Santos, com escalas no Rio de Janeiro, Barbados e Nova Orleans, atracou em frente ao porto de Veracruz depois do meio-dia, sob as ordens de J. H. Drake, e com 5 passageiros (provavelmente Limírio Dias de Almeida, Alceu Miranda, Quirino Pucci, Josias Ferreira e, talvez, Gumercindo). Pinheiro)”.

E agora as coisas começavam a fazer sentido e tornavam-se viáveis alguns dados orais que eu havia coletado informalmente e que na época considerei meramente anedóticos. E observem que eu disse viáveis, não necessariamente exatos. Incluo-os como exemplo dos enigmas que devem ser resolvidos quando a memória obriga, mas também porque fazem parte do imaginário coletivo em torno da campanha de 1946 contra o gado brasileiro.

Numa conversa informal no Museu do Zebu, em Uberaba, com alguns fazendeiros mais antigos, eles comentaram que o Brahaman, raça de gado pela qual os americanos tanto temiam a concorrência do Indubrasil, foi desenvolvido nos Estados Unidos justamente a partir dos exemplares brasileiros que compravam no México e “contrabandeados através de Eagle Pass”. E mais, que em uma ocasião, o próprio presidente do México havia estado pessoalmente na Isla de Sacrificios para selecionar alguns exemplares para sua fazenda. Só agora entendi que estavam-se referindo àquele carregamento de 1923, sobreposto pela memória ao de 1946, quando o gado ficou confinado naquela ilha por causa da febre aftosa.

E aqui vale especificar que o Brahman se originou, sim, nos Estados Unidos, ao longo da costa do Golfo do México, mais precisamente nos estados do Texas, Flórida, Louisiana e Carolina do Sul, e em menor escala na Califórnia, Arizona e Novo México. Mas esse nome é aplicado indistintamente a mais de 30 raças de zebuínos cruzadas e selecionadas entre as que começaram a ser importadas da Índia em 1848, mas também da África do Sul e finalmente do Brasil, estas a partir da década de 1920.

Agora começava também a fazer sentido a história das irmãs Rosa e Constantina Morales, filhas de Braulio Morales e Valeriana Acosta, donos da fazenda La Loma, no município de Paso de Ovejas, Ver. onde Gumersindo e Limirio alugaram os pastizais e mantiveram pela primeira vez o seu gado, esperando os compradores que, no entanto, demoraram em aparecer. Mas isso não foi em 1946, senão em 1923, tanto que, no ano seguinte, em 28 de julho de 1924, os dois pares de namorados se casaram na capela em San Francisco de las Peñas, município de La Antigua, Ver.

Aquela primeira “expedição” ao México dos pecuaristas brasileiros demorou quase dois anos e não teve os resultados econômicos esperados, pelo que os cinco brasileiros que tinham ficado no México até o venderem, decidiram retornar ao seu país. Um deles se empregou como garçom em um transatlântico e os outros via Nova York, onde a embaixada brasileira os ajudou a retornar ao seu país (Revista El Cebú). Gumersindo e Limirio levando consigo as suas respectivas esposas mexicanas.

Nunca mais se ouviu falar delas! Com o passar do tempo, começou a circular na região uma “lenda” sobre as duas meninas que se casaram com dois brasileiros e desapareceram no Brasil, segundo depoimento de uma de minhas fontes, natural de Paso de Ovejas e vizinha de Xalapa. Porém, ainda faltava responder como a história da febre aftosa cruzou-se com a dos casamentos de seus pais e mães, segundo a repetiam na família.

A solução era entender os “labirintos da memória” e compreender o papel da epizotia e a quarentena de 1946 no México como o marco temporal em torno do qual muitos fazendeiros de Uberaba organizaram a sua memória. Mas também a das duas famílias que, a partir daquele evento, reconfiguraram a memória familiar sobre acontecimentos tão importantes como o casamento de dois dos seus membros com duas mexicanas, vinculando-lhes dessa forma a com memória coletiva, e fazendo-as coincidir com a que tinham sobre os acontecimentos no México.

A diferença da História, a memória não obedece necessariamente a datas exatas; a história organiza e ordena os fatos cronologicamente mas não acontece o mesmo com a memória, a menos que esta se torne coletiva e após a superar os mencionados

“labirintos”. Por outro lado, a memória é formada por lembranças, muitas vezes herdadas, emprestadas ou reconfiguradas, mas também por esquecimentos e omissões, que podem ou não ser voluntárias. No caso que aqui agora apresentado, o esquecimento teve um papel muito importante, principalmente como aquele que ocorre quando as pessoas se afastam dos seus lugares de origem e dos seus entes queridos, e cujas memórias são restauradas somente quando aparece algum agente que as estimula ou motiva. Esse foi caso de dona Rosa Morales. (Hallbwachs, 1949)

## 5 BOATOS, LENDAS E MILAGRES

Mas tudo isso aconteceu no Brasil; no México as consequências da epizootia foram sentidas em setores mais amplos e diversificados da população, fossem eles grandes ou pequenos pecuaristas, camponeses, ou pequenos proprietários de terras, que tinham uma ou duas cabeças de gado e outros animais domésticos de casco fendido para seu sustento. Entre eles, as medidas do governo mexicano para combater a febre aftosa foram percebidas como uma ameaça, não só à propriedade, mas às próprias vidas, o que gerou medo e desconfiança. E estes, são excelentes incentivos para o surgimento de boatos, lendas e até milagres, como os que passaram a circular entre a população.

Também não podemos esquecer o componente xenófobo do nacionalismo, na época muito intenso e que ainda hoje costuma manifestar-se em contra dos norte-americanos. Assim, entre os boatos que se espalharam estava o de que os “gringos”, como apelidam no México unicamente aos norte-americanos, haviam inventado a febre aftosa como pretexto para sacrificar o gado mexicano e comprar a carne barata para alimentar aos seus exércitos que lutavam na Coreia:

Linda cidade de Apaxtla / no estado de Guerrero /  
ficaram com poucas vacas / mas com muito dinheiro.

O gado na verdade / tudo se desfez em bife /  
seja pela doença/ou a perda da paisagem ...

(Valdés, 2007).

Tudo isso, somado ao desastre econômico, à tradicional desconfiança do povo, à falta de credibilidade do governo mexicano, ao “assassinato” dos rebanhos, como diziam nos jornais, e à presença de estrangeiros “ajudando” no combate à epizootia, fez com que não demorasse muito em estourar conflitos sociais, alguns de proporções consideráveis. Houve comunidades camponesas que se armaram com facões, paus,

pedras e instrumentos agrícolas, para enfrentar, não propriamente a doença, mas os encarregados de sacrificar os seus animais e até os proprietários que se opusessem.

O sentimento no campo mexicano era de raiva e desamparo, pois se considerava que, como na Guerra Cristera<sup>2</sup>, o que o governo queria era introduzir novas tecnologias para acabar com o modo de vida da gente do campo e as comunidades agrárias (<https://vivetemascalcingo.blogspot.com>).

Mas a própria campanha do governo contra a febre também contribuiu para alimentar essa desconfiança e os boatos, uma vez que oferecia aos camponeses substituir seus bois infetados por mulas saudáveis e ... por tratores!! (Bazan, 2023). Um exemplo da insatisfação popular foi a de San Pedro el Grande, no estado de Michoacán, onde a revolta popular ceifou a vida do veterinário Robert Lee Redondo Proctor, um dos agentes de saúde norte-americanos enviados ao México para auxiliar na vacinação.

O presidente mandou dois soldados e um americano (médico veterinário) para vacinar o gado dessa região porque ele estava doente e não queria que ocorresse uma epidemia maior no país, [mas] essa era a história deles, o povo não acreditou (<https://vivetemascalcingo.blogspot.com>).

A narrativa popular repetida nos jornais mencionava uma mulher, Teodora Medina Hujosa, “mulher mestiça de cabelo no peito [...]”, como autora do assassinato de Proctor, a quem esfaqueou até a morte. Mas foi ele a quem não demoraram em encomendar a Deus com uma canção:

### **Corrido de São Pedro**

Pra começar a cantar  
peço licença primeiro,  
se eu cometo alguns erros,  
vocês vão me perdoar.  
O que agora estou lhes dizendo  
em São Pedro aconteceu,  
de um cavalheiro americano  
que de repente morreu.  
O segundo de fevereiro  
do ano quarenta e nove,  
data tão “assinalada”  
que a todos nos comove.

---

<sup>2</sup> Conflito armado entre católicos e o governo federal contra as medidas deste para limitar a presença da igreja no país, entre as quais a que estabelecia um número mínimo de sacerdotes em cada estado, e a introdução da educação socialista. A resistência maior ocorreu em regiões do centro e ocidente do país, de forte tradição religiosa que, sob o slogan “Viva Cristo Rey”, foram à luta contra o governo. Seus soldados foram chamados “cristeros”, e sua luta “a cristiada”. Atualmente, existem santos canonizados como mártires dessa guerra.

Numa manhã de segunda,  
Albert ia trabalhar,  
entre colinas e ravinas,  
a morte estava a lhe esperar.  
Quando chegou a São Pedro,  
o povo já o esperava  
para que daí a pouco  
seu sangue se derramara.  
O homem ajoelhou-se pedindo  
pra que não lhe mataram,  
mas aos índios enfurecidos  
não lhes importava nada.  
Depois que o mataram,  
todos foram enterrá-lo,  
sem saber que em pouco tempo  
o mal iria encontrá-los.  
Chegaram muitos soldados  
para começar a procurá-lo,  
aviões também chegaram  
(...) pra depois até à fronteira,  
poderem transportar-lho.  
Aqui o corrido termina  
do Sr. Albert Proctor,  
que ele na glória descansa  
em paz e com o perdão de Deus<sup>3</sup>.

O interessante é que na canção os autores ignoraram a Teodora e responsabilizaram os índios pela morte do veterinário, já que “eles não se importavam com nada”, embora na história dos acontecimentos eles sequer tivessem aparecido. Licença poética?

Quanto à lenda romântica das duas irmãs, que hoje sabemos serem Rosa e Constantina Morales, que se apaixonaram e se casaram com dois brasileiros antes de desaparecer, podemos compreender o impacto desse episódio na memória e no imaginário local, já que não devia ser comum encontrar brasileiros na região e, com certeza, saber onde ficava seu país.

<sup>3</sup> Fortino y Juan Barrios Chaparro, “Corrido de San Pedro”, La Fiebre Aftosa: La Muerte de Robert Lee Redondo Proctor- agosto 19, 2015. <https://vivetemascalcingo.blogspot.com>

É preciso saber que, embora próximo ao litoral e ao principal porto mexicano, era um ambiente rural, de pequenos proprietários agricultores e pecuaristas, sem muito ou nenhum contato com a dinâmica e a cultura aberta ao mundo, como a de “Veracruz, porto marítimo”.

## 6 UM MILAGRE

Mas se no imaginário popular a febre aftosa inspirava corridos, histórias românticas e tragédias, também deixava espaço para os milagres, embora novamente intervissem os labirintos da memória. O fuzil sanitário foi “oficialmente” cancelado no final de 1947, data ignorada na memória e no imaginário coletivo, onde continuou a inspirar fatos milagrosos, como o acontecido em 26 de setembro de 1948 em Oxtotitlán, Gro.

Segundo a narrativa, os habitantes locais tinham-se precavido escondendo os seus animais, quando souberam que o governo os estava sacrificando mesmo estando saudáveis. Uniram forças com os povoados vizinhos para, se necessário, confrontar a espingarda sanitária com suas próprias armas. Na verdade, não faltam notícias sobre as revoltas e a reação violenta dos fazendeiros que, muitas vezes apelaram às armas para defender o seu gado. Mas neste caso, ainda que ou santo autor do milagre fosse São Tiago o “agente operador” foi um general, Adrián Castrejón, chefe da Zona Militar encarregado de executar a missão de abater o gado e os seus proprietários caso estes resistissem. O que ninguém esperava era que o apóstolo Santiago, padroeiro da vila, “comovesse o seu coração” e o general se recusasse a executar as ordens, pelas quais pagou com a sua degradação.

Nas entrevistas que se seguiram com os moradores, todos concordaram em que o santo tinha aparecido, primeiro, num povoado vizinho, Contlalco, onde se estavam cavando as sepulturas para enterrar o gado. Que o santo tinha pedido aos trabalhadores que suspendessem as obras, mas eles não o atenderam. Diante da recusa, o santo começou a circular em torno das escavadeiras que foram quebrando uma a uma, pulando logo após para dentro da sepultura onde mais tarde apareceu ileso e “marchando a passos dobrados”. Atônitos, os veterinários e os trabalhadores correram ao templo de Oxtotitlán para verificar se o santo se encontrava em seu lugar. E, sim, lá estava ele, ileso, mas o seu cavalo estava suado. Caíram todos de joelhos e se recusaram a continuar trabalhando, pois entenderam que foi ele quem havia movido o coração do general, que se negou a cumprir as ordens recebidas.

Pode-se acreditar ou não em milagres, mas invocar a intercessão dos santos é altamente significativo, embora não necessariamente uma novidade, para avaliar as

angústias de um povo, considerando a grande religiosidade daquela região. O milagre também nos fala do sentimento de impotência diante da ameaça que representam as autoridades, contra as quais a única defesa são os milagres.

## 7 CONCLUSÃO

Em 2023, a Associação Mexicana de Criadores de Cebu comemorou os 100 anos da chegada ao país do primeiro carregamento de gado dessa raça; em sua revista cita o indubrasil, como uma a partir das quais desenvolveu-se o Brahman no Texas. (Zebú, janeiro -Fevereiro de 2024, p. 13)

Portanto, e diante do anteriormente relatado, não podemos deixar de mencionar que os primeiros importadores de gado zebu na América foram os criadores dos Estados Unidos, onde ocorreram pelo menos nove focos de febre aftosa que foram registrados antes do início das importações do Brasil. Contudo, em 1946, o governo mexicano teve que ceder ante as pressões desse país decretando a origem brasileira da doença.

Para os historiadores mexicanos, este foi um capítulo da história do México que passou quase despercebido, a não ser para alguns zootecnistas e veterinários que escreveram sobre a epizootia dedicando alguns parágrafos à história. (Camarena, 1949; Camargo, 1950; Cervantes, 1998). Não aconteceu o mesmo com o povo mexicano e os criadores do “zebu brasileiro”, notadamente os de Uberaba e do Triângulo Mineiro, para quem a pecuária e a raça de seu gado são motivo de orgulho e símbolos de identidade. E as identidades são preservadas nos museus e cantadas em hinos:

### **Zebú Joia Brasileira**

(Hino do Zebu)

Zebú nobre joia brasileira

Zebu orgulho do Brasil.

Sua história é toda preservada,

no Museu está o seu perfil.

Uberaba, Triângulo Mineiro,

Minas Gerais, entre o Leste e o Sul,

tem o primeiro e maior museu do mundo

do gado indiano de raça Zebú.

Bravo Brasil sublimes filhos teus,

Salve, Salve a ABCZ, o Zebú e seu Museu... (bis)

(Patrão de Minas)



Em 1994, o governo brasileiro autorizou a importação do primeiro lote de gado Brahaman que chegou, não mais de navio, mas de avião, ao aeroporto internacional de Viracopos, SP, de onde seguiu para a cidade de Londrina, ao norte do estado vizinho do Paraná, para um período de quarentena, após o qual participou, em abril, da exposição agrícola daquela cidade. Porém, sua “estreia” oficial em terras brasileiras aconteceu no início de maio, quando participou, junto com outro lote recém-chegado, na maior feira de Zebú do mundo, a Expozebu, em Uberaba MG.

Finalmente e antes de determinar, gostaria de dizer que não achei necessário esclarecer as imprecisões da memória familiar às minhas fontes orais. Eu sou a historiadora e, como tal, a responsável pelas precisões históricas. As famílias Pinheiro e Dias de Almeida são as repositórias respeitáveis da memória familiar, descendentes de duas mães mexicanas e dois pais brasileiros que, outrora, embarcaram-se em uma grande aventura.

A minha amiga Mérida contou-me que seu pai gostava tanto de viajar que batizou os filhos e filhas com nomes alusivos aos países que conheceu: Ivérica, Otoíde, Marcio, Dunalva, Mérida e Rollemberg. E também que quando ela nasceu, o pai deu à mãe duas opções de nome: Guadalajara ou Mérida, daí que ela seja muito grata por dona Rosa ter escolhido o segundo. (Pinheiro, 2023, entrevista telefônica)

## FONTES

### BIBLIOGRÁFICAS

Camarena E. (1949). Consecuencias económicas y sociales de la fiebre aftosa en México. Escuela Nacional de Agricultura.

Camargo F. (1950). *La elaboración de la vacuna contra la fiebre aftosa en México*, Acción ganadera II época T. I (8).

Castañeda, José, (2023), *La Odisea del Cebú en México*, O Cebú, Revista de la Asociación Mexicana de Criadores de Cebu, N° 70, nov.-dic.

Cervantes S. J. M.; Román C. A. M.; y Quiroz M. M. A. (1998) el brote de fiebre aftosa en el Sureste de México (1924-1926).

Cervantes, S. J. M., Román, C. A. M., Saldaña, G. J. J., y Galina, (s/f) *Crónica de un desastre. Inicio, desarrollo y desenlace de la epizootia de la fiebre aftosa en México entre 1946 y 1955*. Memoria del II Congreso Iberoamericano de Desastres en Medicina Veterinaria. La Habana, Cuba. pp. 118-119.

El milagro de Santiago en Oxtotitlán: problemas sociales por la fiebre aftosa en un pueblo de Guerrero. (2017) México, Selecciones Veterinarias Vol. 7.

Flores Ponce, Leonardo Daniel (s/f) *La Fiebre Aftosa y el Rifle Sanitario en Guanajuato 1946 a 1954*, México, El Colegio de Michoacan.

Halbwachs, Maurice (2004) *La Memoria Colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias, p. 27, 65, 73.

Meyer, Jean, (1983) *Documento. La fiebre aftosa y la Unión Nacional Sinarquista (1947)*, México, COLMICH.

M. S. Shahan, D.V.M. (1953) *la fiebre aftosa: una amenaza para Los Estados Unidos*, Oficina de Industria Animal, Administración de Investigación Agrícola, Departamento de Agricultura de Estados Unidos, Washington, D. C. Pan American Health Organization (PAHO) pp. 576-586.

Nascimento, Joana Medrado (2013), *Do pastoreio à pecuária: a invenção da modernização rural nos sertões do Brasil Central*. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

Sansón, Andrés, (1900). *Tratado de Zootecnia*, 2ª ed., Madrid, tomo 4º, pág. 278.

Serrano Álvarez, Pablo (1991) *El sinarquismo en el Bajío Mexicano, 1934-1951. Historia de un movimiento social regional*. *Revista de Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, México, UNAM.

Spinoso Arcocha, Rosa María, (2015) *El beso del colibrí. Historia y (de)construcción del mito Dona Beija. Brasil, siglos XIX-XX*, México, Ed. CULagos.

Guzmán Uriostegui, Jesús, (2016), *Oxtotitlán y el milagro del Apóstol Señor Santiago*, México, edit. Lo Reyes.

## ORAIS

Sra. Carmen Gassos de Jiménez, verano de 2005, Xalapa, Ver. México.

Sra. Mérida Pinheiro de Carvalho, 15 de dezembro de 2023, Ituiutaba, MG. Brasil. (entrevista telefónica)

## VIRTUAIS

ABCZ <https://www.abcz.org.br/a-abcz/museu-do-zebu>FamilySearch. Braulio Morales, 1894. "México matrimonios, 1570-1950, recuperado el 6 de septiembre de 2024 de [https://familysearch.org/ark:/61903/1:1:N\(AZ-YRL](https://familysearch.org/ark:/61903/1:1:N(AZ-YRL)

FamilySearch. Constantina Morales and Braulio Morales, 4 de mayo de 1908. "México, Veracruz, Registro Civil, 1821-1949, recuperado de <https://familysearch.org/ark:/61903/1:1:QGQX-DKQM>

Barrios Chaparro, Fortino y Juan, (2015) "Corrido de San Pedro", *La Fiebre Aftosa: La Muerte de Robert Lee Redondo Proctor*. <https://vivetemascalcingo.blogspot.com>

Bazan Díaz Sarahí, AGEO: Campaña para combatir la fiebre aftosa en 1947: <https://www.nvinoticias.com/cultura/historia/ageo-campana-para-combatir-la-fiebre-aftosa-en-1947/144061>, Oaxaca, 05/03/2023

Pan American Health Organization (PAHO) <https://www.paho.org/temas/fiebre-aftosa>

*La Fiebre Aftosa: La Muerte de Robert Lee Redondo Proctor*- agosto 19, 2015. <https://vivetemascalcingo.blogspot.com>

### **Arquivo Público Mineiro**

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/municipal/destaque.php>

### **Revistas- transcrições**

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/rapm/capas.php>

### **Hemeroteca Digital do Triângulo Mineiro**

[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial\\_imprensa/index.php](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa/index.php)

### **Gazeta do Triangulo Mineiro**

[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial\\_imprensa/search.php?query=&ordenar=10&asc\\_desc=10&action=results&andor=AND&start=180](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa/search.php?query=&ordenar=10&asc_desc=10&action=results&andor=AND&start=180)

### **Revista do Arquivo Público Mineiro 1906-1937**

[https://prensahistorica.mcu.es/latinoamerica/en/publicaciones/numeros\\_por\\_mes.do?idPublicacion=1002913&anyo=1907](https://prensahistorica.mcu.es/latinoamerica/en/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=1002913&anyo=1907)

# CAPÍTULO 16

## LA CONTAMINACIÓN DIGITAL EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO ECUATORIANO

*Data de aceite:* 20/03/2025

### Jean Carlos Cortez Lainez

Abogado, graduado en la  
Universidad Laica  
Vicente de Guayaquil, Ecuador  
<https://orcid.org/0009-0009-2810-2678>

### Andrea Gabriela Sánchez Rivera

Abogada (+), graduada en la  
Universidad Laica Vicente  
Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador  
<https://orcid.org/0009-0008-6070-3548>

**RESUMEN:** La contaminación digital es un fenómeno poco estudiado, nace con el desarrollo exponencial de la tecnología y se ramifica en dos clases, por un lado, la contaminación producida por los desechos sólidos o también llamada basura electrónica; y, por otro lado, la contaminación producto del uso del internet, a ésta última, varios investigadores la denominan en sentido estricto como la contaminación digital, esta investigación contempla una perspectiva jurídica en la que se involucra aspectos como el ecocentrismo, el avance de las TIC, la ecología profunda, la conciencia ambiental y la tutela que recibe la naturaleza como sujeto de derecho; el derecho positivo se

activa desde los principios ambientales como la precaución, la educación ambiental, entre otros. El marco jurídico regulatorio actual de las políticas públicas de las TIC en el país, ante una aparente afectación producto del uso de las herramientas digitales, desde lo ambiental, permite constatar falta de reglas claras ante un tipo de contaminación invisible e imperceptible al ojo humano. A través de la metodología cualitativa con alcance exploratorio se ha podido recolectar la opinión de referentes latinoamericanos que han realizado estudios de la llamada contaminación digital vista como un fenómeno teóricamente nuevo. En este sentido, la contaminación digital es un hecho y un problema que debe abordarse multidisciplinariamente para conocer a corto plazo las consecuencias en la salud humana y la naturaleza.

**PALABRAS CLAVE:** Contaminación. Internet. TIC. Efecto de las actividades humanas. Legislación ambiental.

### DIGITAL POLLUTION IN THE ECUADORIAN LEGAL SYSTEM

**ABSTRACT:** Digital pollution is a phenomenon little studied, born with the exponential development of technology and branches into two classes, on the one hand, pollution produced by solid waste or also called electronic waste; and, on the other hand, the contamination product of the use of the internet, to the latter, several researchers call it in the strict sense as digital contamination, this research

contemplates a legal perspective in which aspects such as ecocentrism, the advancement of ICTs, deep ecology, environmental awareness and the protection that nature receives as a subject of law are involved; positive law is activated from environmental principles such as precaution, environmental education, among others. The current regulatory legal framework of ICT public policies in the country, given an apparent affectation resulting from the use of digital tools, from the environmental point of view, allows us to verify a lack of clear rules in the face of a type of contamination that is invisible and imperceptible to the human eye. Through the qualitative methodology with an exploratory scope, it has been possible to collect the opinion of Latin American referents who have carried out studies of the so-called digital contamination seen as a theoretically new phenomenon. In this sense, digital contamination is a fact and a problem that must be addressed in a multidisciplinary way to know the short-term consequences on human health and nature.

**KEYWORDS:** Pollution. Internet. ICT. Effect of human activities. Environmental legislation.

## 1 INTRODUCCIÓN

De acuerdo a un estudio del año 2021, el internet es un espacio en donde la información fluye, así mismo: “Cada minuto se envían más de 41 millones de mensajes por WhatsApp, se publican 147.000 fotos en Facebook, más de 345 mil historias en Instagram e interactúan 208 mil personas por Zoom” (Correa, 2021). Los datos descritos, producen un alto consumo de energía y esto a su vez, tiene una repercusión a nivel ambiental.

Conforme lo anterior, el consumo de energía produce Dióxido de Carbono (CO<sub>2</sub>), para (Correa, 2021) en el año 2020 la población con acceso a internet a nivel mundial incrementó un 32% lo que puede llegar a entenderse como un incremento de la huella de carbono digital y por ende la existencia de la contaminación digital, en donde varios países como Francia, México y Colombia, se han ocupado de poner énfasis en este problema ambiental tecnológico.

El internet es omnipresente, el portal web Data Reportal – Global Digital Insights ha concluido que el 60% de la población mundial se encuentra en la red, es decir que usan internet; de manera más concreta, se afirma que en el 2020 alrededor de 330 millones de personas usaron internet (Kemp S. , 2021); lo anterior, obedece a la digitalización de un sinnúmero de actividades y profesiones que han optado por obtener el máximo aprovechamiento de las TIC.

Los niveles de consumo de internet, hacen imperante que se determine la manera en la que influye el uso de las TIC en el medio ambiente y la viabilidad de que el derecho ambiental ecuatoriano reconozca a la contaminación digital como un tipo de contaminación propiamente dicha, para que a través de políticas públicas y en función de la responsabilidad social corporativa, se contribuya a una digitalización sostenible y el respeto a la naturaleza.

Desde el punto de vista jurídico, se destaca de la normativa ambiental ecuatoriana, la incidencia de la aplicación del principio ambiental de precaución como premisa para indagar en un tema del cual no se tiene certeza científica ni un estudio de impacto ambiental a nivel local, por lo que este trabajo sirve como punto de partida para el desarrollo de futuras investigaciones que ahonden desde otras aristas el problema planteado.

Pese a lo descrito, poco se ha dicho de la contaminación digital desde el punto de vista del impacto ambiental que puede llegar a producir, no obstante, existen unos pocos estudios que refieren acerca de los niveles de CO<sub>2</sub> que produce el tráfico de datos en el ciberespacio y en general que la problemática es altamente creciente debido a incremento de los usuarios. En tal virtud, ¿la legislación ecuatoriana ha previsto disposición normativa que contribuya a mitigar la contaminación que produce internet?

## 2 METODOLOGÍA

El presente estudio recolecta información actualizada al año 2023, el área de estudio es el derecho ambiental con aplicación a las TIC, el diseño es cualitativo con alcance exploratorio, los métodos son el descriptivo y el exploratorio; las técnicas utilizadas la documental y la entrevista, el instrumento, sobre todo para la entrevista, es un cuestionario abierto a investigadores que han analizado anteriormente la problemática de estudio. Para el diseño cualitativo el alcance debe aplicar estudios bibliográficos y construcciones subjetivas, mientras que, la técnica documental es la esencia de la investigación jurídica y del diseño cualitativo. Definitivamente, la contaminación digital es un problema poco explorado, más aún desde la perspectiva del derecho ambiental, por lo que es importante iniciar un proceso de aproximación de la realidad.

## 3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La teoría del derecho ambiental a través del principio precautelatorio propone una tutela preventiva (Lorenzetti, 2008): (i) prevenir, (ii) restituir, (iii) reparar el daño causado. Busca una estrategia reactiva para el progreso de la sociedad, controlar, mitigar y sancionar a través del derecho; el principio de precaución se fundamenta en una amenaza de daño grave e irreversible que produce incertidumbre científica; no puede ser de otra manera, ya que la certeza científica en el medio ambiental es relativa y ontológica.

La contaminación que produce internet es el resultado del desarrollo industrial y el avance tecnológico, este último, es imparable. “El surgimiento y desarrollo de las TIC

y la imposición del concepto de obsolescencia planificada, generó un nuevo problema a enfrentar por los gobiernos” (Facuy, 2014); estos residuos crean la llamada basura electrónica.

El desarrollo de las TIC implica el uso de tecnologías limpias incluye conceptos como: “La ecoeficiencia, minimización de residuos o prevención de la contaminación, poniendo énfasis en cómo los bienes y servicios son producidos con el menor impacto ambiental” (Castillo, Rodríguez, Rivera, Zamorano, & Acuña, 2000). Pero esto no ocurre ante un fenómeno intangible.

La regulación del reconocimiento constitucional de los derechos de la naturaleza debe entenderse como una consecuencia de que el hombre perdiera: “El monopolio de estos derechos, por ello el hito jurídico en el desarrollo de los derechos de la naturaleza que más que un avance resulta una necesidad frente a las condiciones bióticas y abióticas que enfrenta el hombre” (Vásquez, 2018, pág. 14).

“El Derecho ambiental puede aprovechar las nuevas tecnologías para el cumplimiento de sus objetivos, y para facilitar la gestión ambiental” (Henao & Tellez, 2021). En el Ecuador, las TIC y su desarrollo han tenido un proceso significativo a lo largo de las últimas décadas, estas herramientas han sido necesarias para ser parte: “De una nueva forma de globalización cuyo motor y centro es el flujo de información y conocimiento” (Castells y Robertson, 1995).

La ecología profunda se define como una perspectiva que promueve el ecocentrismo (coloca a la naturaleza en el centro), es una visión holística del mundo ya que: “reconoce el valor inherente de la vida no humana” (Martínez & Porcelli, 2017, pág. 402). Mientras que, la conciencia ambiental se define como una: “Luz que nos muestra que las actividades que realizamos día a día influyen en el medio ambiente sea esto de manera positiva o negativa” (Javier, 2018).

¿Está regulado el ciberespacio en el Ecuador en el ámbito del derecho ambiental?; existen un amplio marco normativo en base a la regulación de las actividades en el uso de las herramientas digitales como, por ejemplo: la Constitución, el Código Orgánico Integral Penal, la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales, la Ley de Comercio Electrónico, la Ley Orgánica de Telecomunicaciones, normas técnicas, entre otras.

De la revisión normativa que antecede, no se evidencia una conexión real entre el derecho digital y la norma ambiental en el Ecuador, si se tiene breves interpretaciones o ligeras conexiones entre las ramas descritas, pero falta un mayor desarrollo en torno a lo que puede producir el uso indiscriminado del internet y las herramientas digitales produciendo contaminación digital.

Por consiguiente: “El uso indiscriminado y antiético de los datos de usuarios de Internet que se generan, almacenan y distribuyen que Ceos como Mark Zuckerberg han solicitado una mayor intervención de los gobiernos para la regulación de la red” (Grillo, Rivoir, & Morales, 2019, pág. 43). Entonces, ¿se debe regular de manera concreta el uso del internet en el ámbito ambiental?

Ciertamente “Las libertades y derechos se han introducido en el espacio digital, lo que ha provocado que por parte del Estado su reconocimiento y protección constituya un reto del sistema jurídico” (Altamirano, 2017, pág. 27). En torno al marco regulatorio digital: “No resulta una tarea sencilla identificar cuándo estamos en presencia de una violación o una falta de garantías del ejercicio pleno de los derechos humanos en el entorno digital” (Grillo, Rivoir, & Morales, 2019, pág. 47), lo que incluye a la naturaleza.

“El volumen de desechos tecnológicos que se genera en el mundo, supera la capacidad de manejo de ese material de manera sustentable para el ambiente” (Gutiérrez, González, Llosa, Hernández, & Bustamante, 2021), esto con los desechos tecnológicos físicos (hardware), pero que se complica a medida que lo tangible desaparece, entonces ¿cómo reciclar desechos digitales que no son tangibles y que están en la nube?

Resumiendo los datos obtenidos en otras investigaciones, se conoce que: “Cada vez que mandamos un correo electrónico, compartimos una foto, enviamos un WhatsApp también estamos contaminando” (ANIMSA, 2020). Un reportaje publicado en el portal web de “National Geographic” indica que: “Cada búsqueda que realizamos en internet libera al medio ambiente 0.2 gramos de CO<sub>2</sub>” (Crespo, 2019); pero ¿Cómo se genera la producción de CO<sub>2</sub> al usar internet?

El uso de las TIC: “Resulta en un consumo gigantesco de energía eléctrica y emisión de dióxido de carbono” (Cecropia, 2021). Cuando se realiza alguna actividad en internet, por ejemplo, cuando se envía un correo este correo implica un consumo de energía que se produce por el desgaste que debe hacer el centro de datos para conseguir que se envíe el correo, lo cual, a simple vista parecería un gasto energético insignificante, pero que se maximiza en función de los usuarios que existen a nivel global.

“Existe muy poca información en el mundo acerca de la contaminación y problemas medioambientales producidos por el material informático” (Castán, 2004). El tipo de contaminación objeto de este trabajo se refiere a los gases de efecto invernadero que provienen del sector de las TIC (Romero, 2021).

Estudios altamente avanzados sobre la transformación digital sugieren que: “La tendencia actual de consumo excesivo digital en el mundo no es sostenible con respecto al suministro de energía y materiales que requiere” (The Shift Project, 2019), lo que



genera una huella digital con un crecimiento anual del 9 al 10%, esto porque “el 60% de la población total del mundo está ahora en línea” (Kemp S., 2021).

“Más de 330 millones de personas comenzaron a usar Internet en los últimos 12 meses, lo que elevó el número total de usuarios de Internet a 4,72 mil millones a principios de abril de 2021” (Kemp S. , 2021). “Zoom y Microsoft Teams albergan a 208,333 y 52,083 usuarios por minuto, respectivamente” (Ali, 2020).

Consecuentemente, “Si la sociedad continúa haciendo una transición ciega a un mundo digital no regulado y ambientalmente no auditado” (Obringer, y otros, 2020). “El consumo de electricidad de los centros de datos representa el 1% de la demanda mundial de energía” (Obringer, y otros, 2020). “Los datos que enviamos y recibimos a través de la web carga con un equipaje bastante pesado: su consumo de energía eléctrica” (Romero, 2021).

Incluso en el entorno musical, “La transición hacia la transmisión de música grabada desde dispositivos conectados a Internet ha resultado en emisiones de carbono significativamente más altas que en cualquier punto anterior en la historia de la música” (Universidad de Glasgow, 2019). Existen detractores como (Kamiya, 2020) quien asegura que la “Transmisión de video sigue siendo relativamente modesta, aún podría parecer razonable esperar que el impacto general aumente, dados los aumentos exponenciales en el uso” (Kamiya, 2020).

A nivel local, en Ecuador en el 2020, el porcentaje de hogares con acceso a internet aumentó 7,7 puntos porcentuales a nivel nacional, lo que incluye que el porcentaje de personas que utiliza internet aumentó 11,5 puntos porcentuales a nivel nacional, de forma que, el uso de internet por lo menos una vez al día aumentó 6,1 puntos, lo que se evidencia en la reducción del analfabetismo digital el cual disminuyó 1,2 puntos (INEC, 2021).

En Ecuador, a septiembre de 2021, de acuerdo a las estadísticas de la Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones existen: “Aproximadamente 12.531.754 de usuarios con acceso a internet” (ARCOTEL, 2021). Para (Kemp S., 2021): “El número de usuarios de Internet en Ecuador aumentó en 147 mil (+ 1,5%) entre 2020 y 2021”.

Desde el ámbito legal, a partir del año 2021, el derecho internacional: “Reconoce el derecho a un medio ambiente limpio, saludable y sostenible como un derecho humano importante para el disfrute de los derechos humanos” (Consejo de Derechos Humanos, 2021). Incluso, la (Unión Internacional de Comunicaciones, 2020) se propuso en el marco de la Agenda Conectar 2030: “Minimizar las repercusiones negativas de efectos colaterales no deseados”.

La UIT se planteó reducir la emisión de GEI producto de las TIC que viene en aumento desde el año 2015, para que se pueda cumplir con la meta 12.8 de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: “Asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza” (Naciones Unidas, 2018).

Dicho lo anterior, el punto de partida del análisis constitucional, se centra en ver a la naturaleza como sujeto de derecho, como lo ordena su artículo 10. En efecto, el principio de precaución se tipifica en el mismo artículo 396 de la Constitución de la República, a diferencia del principio de prevención, entabla que: “En caso de duda sobre el impacto ambiental de alguna acción u omisión, aunque no exista evidencia científica del daño, el Estado adoptará medidas protectoras eficaces y oportunas” (Asamblea Nacional, 2008).

Del Plan nacional de desarrollo 2021 – 2025, se destaca el objetivo número 12, mismo que se fundamenta en: “Fomentar modelos de desarrollo sostenibles aplicando medidas de adaptación y mitigación al Cambio Climático” (Secretaría Nacional de Planificación, 2021).

La transición ecológica es vista como un modelo encaminado a conseguir los objetivos fundamentales en torno a la preservación del medio ambiente, en el Ecuador, la transición ecológica como parte de las políticas públicas se fundamenta en tres ejes (Secretaría Nacional de Planificación, 2021): (i) La gestión de los recursos naturales, (ii) el cuidado ambiental, y, (iii) la mitigación y adaptación del cambio climático.

El principio de precaución conforme al Código Orgánico de Ambiente, aplicación ante la inexistencia de certeza científica no solo del impacto sino también del daño que supone para el medio ambiente las acciones y omisiones que se ejecuten en su contra, le corresponde al Estado: “Evitar, reducir, mitigar o cesar la afectación” (Asamblea Nacional, 2017).

La Legislación secundaria del Ministerio de Ambiente, regula que “El principio de precaución requiere que se tome la decisión que tiene el mínimo riesgo de causar, directa o indirectamente, daño al ecosistema” (Ministerio de Ambiente, 2002). Por lo que, ante la presencia de la contaminación digital, el Estado y la ciudadanía en general están obligados a actuar y mitigar tal actividad.

La jurisprudencia Argentina establece que “El daño que un individuo causa al bien colectivo se lo está causando a sí mismo” (Corte Suprema Argentina, 2006). Con relación a aquello, la (Corte Constitucional, 2009) ha resuelto que “En caso de duda sobre el alcance de los principios y disposiciones legales en materia ambiental, éstos deberán ser aplicados en el sentido más favorable a la protección de la Naturaleza”.

Queda claro que “Si hay incertidumbre, no se requiere una prueba paso por paso de causa a efecto; dicha prueba puede ser imposible de obtener. Debe cumplirse con el objetivo precautorio (...)” (Corte de Apelaciones del Distrito de Columbia, 1976). Por lo anterior, definitivamente no es necesario demostrar la existencia de la contaminación digital producida por los Software, le corresponde al derecho ambiental actual conforme al principio de precaución.

Por otro lado, el artículo 289 y siguientes del Código Orgánico de ambiente tipifican sobre el daño ambiental, la determinación del mismo debe ser en función de los criterios que establezca el Ministerio de ambiente para: “Caracterizar, evaluar y valorar el daño ambiental, así como las diferentes medidas de prevención y restauración” (Asamblea Nacional, 2017) con el apoyo de instituciones públicas y privadas.

Desde la perspectiva de la salud, el CO<sub>2</sub>, al estar en la atmósfera, es importante considerar la responsabilidad que tienen las autoridades sanitaria nacional y ambiental nacional en el control y prevención de: “todo tipo de emanaciones que afecten a los sistemas respiratorio, auditivo y visual” (Congreso Nacional, 2006), tal como lo regula el artículo 111 de la Ley Orgánica de Salud.

Así pues, le corresponde a los GAD municipales monitorear la calidad de aire, al tenor de lo dispuesto en el artículo 112 de la Ley Orgánica de Salud, con la finalidad de: “Prevenir su contaminación por emisiones provenientes de fuentes fijas, móviles y de fenómenos naturales” (Congreso Nacional, 2006). Estos datos deben ser publicados de forma periódica para mantener informada a la comunidad.

Sobre el derecho comparado, entidades gubernamentales como la Agencia de Transición Ecológica o sus siglas en francés ADEME y la Autoridad de Regulación de las Comunicaciones Electrónicas, Correos y Distribución de Prensa (ARCEP) tienen la misión de realizar un inventario para el año 2030 que permita: “Estudiar el impacto ambiental de las redes de telecomunicaciones en sentido amplio y considerar formas de reducirlo” (ARCEP, 2021).

En el 2019 se concluyó que: “La tecnología digital sigue siendo un emisor neto de GEI” (ARCEP, 2019). Los lineamientos del gobierno francés giran en torno a las siguientes directrices: (i) Optimización parcial del consumo energético de equipos y servicios digitales, (ii) Búsqueda de eficiencia energética de forma espontánea principalmente por los actores más relevantes en materia industrial digital, (iii) Desarrollo de capacitaciones y buenas prácticas digitales para crear servicios y equipos con diseño ecológico, y, (iv) Concientizar a la población sobre los efectos de consumo digital.

Sobre la entrevista realizada a la Bióloga Gabriela Jiménez, de la UNAM, se define claramente el proceso a través del cual se desarrolla la llamada contaminación digital, en

síntesis, se produce una transferencia de datos en el servidor cuando el usuario navega en internet y esto es lo que realmente produce la emisión de carbono, entre más pesados sean los archivos que se envíen, más gasto energético, destaca la importancia de las llamadas “acciones hormigas”.

El Ingeniero Carlos Devia, docente e investigador en la Universidad Javeriana de Colombia se establece que efectivamente si existe la contaminación digital y que no es un mito o un fenómeno incierto, la contaminación digital es un problema latente, real pero invisible, que amerita un mayor estudio que permita determinar cuánto perjudicial podría llegar a ser el uso no sustentable de las TIC. El ser humano debe considerar que el camino hacia la transformación digital es irreversible.

Karol Vera Olave de Universidad Javeriana de Colombia concuerda al igual que los anteriores entrevistados que la contaminación digital existe y la define como la afectación que produce las herramientas digitales al medio ambiente y que genera un mayor gasto energético. Manifestó que hay actividades como la educación que definitivamente van a generar contaminación digital, aquí no hay que limitar un derecho fundamental como la educación, pero hay que ser responsables en el manejo de las TIC.

La abogada Inés Manzano, referente nacional en materia ambiental, desde su amplia experiencia afirma, al igual que los entrevistados anteriores, la existencia de la contaminación digital que proviene en primer lugar de los desechos sólidos y que actualmente se debe considerar el gasto de energía, por lo que no es solo un problema ambiental.

En tanto que, la abogada Carolina López, condiciona la existencia de la contaminación digital, manifiesta que debe cumplir con un antecedente, el cual es la demostración de los efectos que produzca en el ecosistema y las personas, lo que no implica una demostración irrefutable sino más bien la generación de un grado de incertidumbre en el cual se deba aplicar los principios de precaución e in dubio pro natura.

En definitiva, la afectación ambiental que se produce debido al uso de plataformas e-learning es la emisión dióxido de carbono, actualmente existen calculadores que permiten cuantificar la producción de CO<sub>2</sub> en el uso de las herramientas digitales, tales como la extensión “Carbonalyser” del navegador Mozilla Firefox y la calculadora de sostenibilidad de Microsoft Corporation, pioneras en evidenciar con datos, los niveles de CO<sub>2</sub> que produce el internet en sus múltiples usos.

## 4 CONCLUSIONES

1. De lo revisado, se puede sintetizar que la contaminación digital es el conjunto de acciones digitales, principalmente por el uso de internet, que producen la

emisión de gases de efecto invernadero a través de un ciclo contaminante que incluye un gasto energético a consecuencia de la necesidad del enfriamiento de los servidores liberando CO<sub>2</sub> en la atmósfera generando una huella de carbono digital.

2. No es cierto que exista ausencia total de regulación jurídica respecto al problema de estudio, pues a través de los principios del derecho ambiental como la precaución, desarrollo sostenible, uso de tecnologías ambientalmente limpias y los axiomas previstos en la Constitución de la República se protege los derechos de la naturaleza.
3. Los efectos jurídicos de la contaminación digital en el sistema jurídico nacional es la activación de los principios del derecho ambiental, en vista de que no existe disposición alguna que regule la actividad digital desde la arista de prevenir y mitigar los índices de gases de efecto invernadero que se apoyan en las telecomunicaciones por el gasto energético y la contaminación del aire.
4. La incidencia del principio de precaución ambiental es lo que le permite al derecho actuar sin la necesidad de que exista plena certidumbre ya sea de los daños o riesgos que puede producir un fenómeno en concreto, sin que esto signifique que la contaminación digital no exista, pues existe y el crecimiento exponencial de las TIC obliga a que se tomen medidas a corto y mediano plazo.
5. A través del estudio exploratorio realizado en este trabajo investigativo no se ha podido abordar ni evidenciar si la contaminación digital produce una afectación a la salud humana o que atente contra el derecho a vivir en un ambiente sano, pues la falta de datos concretos que midan los niveles de emisión de CO<sub>2</sub> impiden tal deducción.
6. Las posibles soluciones para mitigar o abordar de manera amplia la contaminación digital son las que se han definido en la propuesta, las cuales parten de la ampliación del marco regulatorio de las políticas públicas de las TIC, así como también acciones en concreto como lo son la educación ambiental y la gestión de desechos digitales en la educación virtual y el teletrabajo.
7. Es necesaria la aplicación del principio de precaución y otros previstos en el sistema normativo nacional en el fenómeno de la contaminación digital producto de las actividades laborales y educativas para evitar una afectación

- al medio ambiente y así promover la protección de los derechos de la naturaleza.
8. Se debe ampliar la definición de la contaminación digital desde una perspectiva multidisciplinaria que permita corroborar la concluida en este trabajo investigativo de forma que pueda enseñarse y practicarse en los diferentes niveles educativos para que pueda tener las suficientes bases teóricas que impidan refutar la existencia de la contaminación que produce internet.
  9. Se tiene que proponer una ampliación del marco regulatorio de las políticas públicas de las TIC en el Ecuador para que tengan una aplicación directa en el derecho ambiental y las demás ramas del derecho, de forma que se regule de manera concreta directrices que permitan mitigar la contaminación digital en diversas áreas como el teletrabajo y la educación virtual.
  10. Es necesario extender la problemática de estudio para que sea abordada por otras ciencias que permitan afianzar o desechar la idea a defender planteada en este trabajo de investigación, de evidenciarse la contaminación digital apodar como modelo las medidas implementadas en Francia en materia de transición ecológica y sostenibilidad ambiental descritas en el derecho comparado analizado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ali, A. (15 de Septiembre de 2020). *Esto es lo que sucede cada minuto en Internet en 2020*. Obtenido de Visual Capitalist: <https://www.visualcapitalist.com/every-minute-internet-2020/>
- Altamirano, G. (2017). *Los derechos humanos de cuarta generación. Un acercamiento*. Ciudad de México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- ANIMSA. (2020). *¿Qué es la contaminación digital?* Navarra. Obtenido de <https://www.animsa.es/noticias/que-es-la-contaminacion-digital/>
- ARCEP. (2019). *Redes del futuro: Nota No. 5 La huella de carbono digital El ciclo de reflexión y el comité científico "Redes del futuro"*. París: Autoridad Reguladora de Comunicaciones Electrónicas, Correos y Distribución de Prensa.
- ARCEP. (2021). *Digital y medio ambiente*. París: Autoridad Reguladora de Comunicaciones Electrónicas, Correos y Distribución de Prensa.
- ARCOTEL. (2021). *Servicio de acceso a internet (SAI): Abonados y usuarios de internet fijo y movil*. Quito: Gobierno electrónico del Ecuador. Obtenido de <http://www.arcotel.gob.ec/servicio-de-acceso-a-internet-sai2/>
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Lexis.
- Asamblea Nacional. (2017). *Código Orgánico de Ambiente*. Quito: Lexis.

- Castán, A. (2004). *Material informático y contaminación medioambiental*. Madrid: Free Software Foundation.
- Castillo, J., Rodríguez, D., Rivera, A., Zamorano, G., & Acuña, H. (2000). *Uso de Tecnologías Limpias: Experiencias Prácticas en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Economía de Chile.
- Cecropia. (2021). *Computación de la nube y su impacto ambiental: Un acercamiento a la contaminación digital*. Bucaramanga, Colombia: Cecropia. Obtenido de <https://www.cecropia.co/2021/04/30/computacion-impacto-ambiental/>
- Congreso Nacional. (2006). *Ley Orgánica de Salud*. Quito: Lexis.
- Consejo de Derechos Humanos. (2021). *Resoluciones señaladas a la atención de la Asamblea General para su examen y posible adopción de medidas*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Correa, J. (21 de Abril de 2021). *Correos y memes así estarías contaminando en internet sin darte cuenta*. Obtenido de Revista Pesquisa Javeriana: <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/correos-y-memes-asi-estarias-contaminando-en-internet-sin-darte-cuenta/>
- Corte Constitucional. (2009). *Resolución de la Corte Constitucional 567 Registro Oficial Edición Especial 23 de 08-dic.-2009*. Quito: Lexis.
- Corte de Apelaciones del Distrito de Columbia. (1976). *Caso Counell, Ine. vs. Epa, Num. 722233, D.C. Circ.* Estados Unidos: Gobierno electrónico de Estados Unidos.
- Corte Suprema Argentina. (2006). *Sentencia del 20 de junio de 2006 en Mendoza, Beatriz Silvia y otros el Estado Nacional y otros si daños y perjuicios (daños derivados de la contaminación ambiental del Río Matanza-Riachuelo)*. Mendoza: Corte Suprema de Justicia de Argentina.
- Crespo, C. (2019). *¿Cuánto contamina internet?* National Geographic. Obtenido de <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/2019/02/cuanto-contamina-internet>
- Facuy, J. (2014). *Viabilidad financiera de una empresa recuperadora de materiales (oro, plata y cobre) en la chatarra electrónica*. Guayaquil, Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Garrett, C. (2021). *Contaminación digital: ¿cómo se puede reducir?* Misisipi, Estados Unidos: Selectra Climate. Obtenido de <https://climate.selectra.com/es/que-es/contaminacion-internet>
- Grillo, O., Rivoir, A., & Morales, M. (2019). *Tecnologías digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gutiérrez, D., González, T., Llosa, M., Hernández, D., & Bustamante, T. (2021). *Derechos tecnológicos, un enemigo del medio ambiente en el siglo XXI*. Cuba: Revista cubana de tecnología de la salud.
- Henao, J., & Tellez, S. (2021). *Disrupción tecnológica, transformación digital y sociedad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- INEC. (2021). *Tecnologías de la Información y Comunicación, 2020*. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC).
- Javier, J. (2018). *Conciencia ambiental de los trabajadores del mercado "Virgen de Fátima" del distrito de San Martín de Porres 2018*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Kamiya, G. (2020). *La huella de carbono de la transmisión de video: verificación de hechos en los titulares*. París: IEA. Obtenido de <https://www.iea.org/commentaries/the-carbon-footprint-of-streaming-video-fact-checking-the-headlines>

Kemp, S. (2021). *6 de cada 10 personas en todo el mundo ahora usan internet*. Datareportal. Obtenido de <https://datareportal.com/reports/6-in-10-people-around-the-world-now-use-the-internet>

Kemp, S. (2021). *Digital 2021: Ecuador*. Kepios. Obtenido de <https://datareportal.com/reports/digital-2021-ecuador>

Lorenzetti, R. (2008). *Teoría del derecho ambiental* (Primera edición ed.). México: Editorial Porrúa.

Martínez, A., & Porcelli, A. (2017). *Una nueva visión del mundo: la ecología profunda y su incipiente recepción en el derecho nacional e internacional (primera parte)*. Lima, Perú: Revista Lex de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas.

Mero, J. (2021). *Herramientas digitales educativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes*. Jipijapa, Ecuador: Revista científica dominio de las ciencias.

Ministerio de Ambiente. (2002). *Texto Unificado de Legislación Secundaria del Ministerio del Ambiente*. Quito: Lexis.

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicaciones CEPAL.

Obringer, R., Rachunok, B., Maia, D., Arbabzadeh, M., Nateghi, R., & Madani, K. (2020). *The overlooked environmental footprint of increasing Internet use*. New Haven, Estados Unidos: Resources, Conservation & Recycling.

Romero, V. (2021). *Día de la Tierra: Conoce el impacto ambiental de la transformación digital*. Digital Policy & Law Group. Obtenido de <https://digitalpolicylaw.com/dia-de-la-tierra-conoce-el-impacto-ambiental-de-la-transformacion-digital/>

Secretaría Nacional de Planificación. (2021). *Plan Nacional de Desarrollo: Plan creando oportunidades 2021 - 2025*. Quito: Lexis.

The Shift Project. (2019). *Towards digital sobriety: Report of the working group directed by Hugues Ferreboeuf for the think tank the shift project*. París: The Shift Project ORG. Obtenido de [https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/03/Lean-ICT-Report\\_The-Shift-Project\\_2019.pdf](https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/03/Lean-ICT-Report_The-Shift-Project_2019.pdf)

Unión Internacional de Comunicaciones. (2020). *Agenda Conectar 2030 para el desarrollo mundial de las telecomunicaciones/TIC*. Ginebra: Naciones Unidas.

Universidad de Glasgow. (2019). *El consumo de música tiene costos económicos y ambientales no deseados*. Glasgow, Reino Unido: Universidad de Glasgow. Obtenido de [https://www.gla.ac.uk/news/archiveofnews/2019/april/headline\\_643297\\_en.html](https://www.gla.ac.uk/news/archiveofnews/2019/april/headline_643297_en.html)

Vásquez, E. (2018). *Los derechos de la naturaleza, sus fines teleológicos y el buen vivir*. Ambato: Universidad Andina Simón Bolívar.



## GARANTÍAS CONSTITUCIONALES DEL 2019 PARA LA INVERSIÓN EXTRANJERA EN CUBA

*Data de submissão: 20/02/2025*

*Data de aceite: 11/03/2025*

**Daniel González Cubela**

Organización Nacional de  
Bufetes Colectivos  
Bufete Colectivo No 3 de  
Santa Clara, Cuba  
<https://orcid.org/0009-0002-6939-7491>

**Anileidy Domínguez Hernández**

Organización Nacional de  
Bufetes Colectivos  
Bufete Colectivo No 3 de  
Santa Clara, Cuba  
<https://orcid.org/0009-0000-7517-8426>

**RESUMEN:** La inversión extranjera en Cuba es un tema de gran actualidad, que se desarrolla en un entorno complejo, a partir de los cambios que se llevan a cabo en el modelo económico y otros factores socio políticos. Su protección en la Constitución como ley suprema resulta trascendental pues de ello emana la seguridad jurídica que requieren los inversionistas extranjeros. La presente investigación no pretende realizar un estudio profundo acerca de los criterios doctrinales emitidos por expertos, sino solo iniciar una proximidad que posibilite introducir el estudio del tema. Se estructura la investigación partiendo de una

breve introducción que da paso a caracterizar las garantías constitucionales que se ofrecen en algunos Estados latinoamericanos por ser esta la región en la que se encuentra ubicada Cuba. Se avanza luego entrando en la materia fundamental: ¿Ofrece la Constitución cubana garantías a la inversión extranjera? ¿Son estas suficientes? Se trata el tema de modo crítico valorando la importancia cardinal que tiene para Cuba este sector, lo cual constituye el estímulo esencial para la realización de esta investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Inversión Extranjera. Constitución. Cuba. Garantías.

### CONSTITUTIONAL ASSURANCES OF 2019 FOR THE FOREIGN INVESTMENT IN CUBA

**ABSTRACT:** The foreign investment in Cuba is a subject of great present that's developed in a complex environment when dividing a politicians spouse with the economic model and other factors. His guarding in the polity as transcendental consequence supreme law as on it the jural security emanates that abroad necessitate the investors., the present research feigns to carry out deep survey closes Por in the doctrinal standards emitted Experts only to to lead a proximity astray Que Posibilite to to create the survey of the subject. The inquiry dividing in one brief introduction that gives footstep to the qualifying constitutional assurances that are offered in some latinoamericanos states to be this the region with which be located located a

barrel is structured. People proceed then coming with the cardinal substance in: foreign investment offers the assurances cuban polity to her? Are they these decent? The subject refers to critic wise pricing the cardinal importance that has research for a cask of this sector that constitutes the stimulation essential for the fulfillment of this.

**KEYWORDS:** Foreign investment. Constitution. Cuba. Guarantees.

## 1 INTRODUCCIÓN

Las empresas, entiéndase por estas todos aquellos que sean sujetos económicos con personalidad jurídica, sin distinción de ser estatales o privados, necesitan en la actualidad, las prometedoras oportunidades de inversión que existen en las economías emergentes. Sin embargo, la inversión se ve obstaculizada por la incertidumbre del entorno normativo y de percepciones sobre los diferentes riesgos políticos y económicos implícitos. Las inversiones extranjeras directas son una columna importante del desarrollo y desempeñan un papel primordial en la reducción de la extrema pobreza ya que suministran agua, electricidad e infraestructura básicas a comunidades de bajos ingresos; reconstruyen sistemas financieros destruidos, producen ingresos tributarios, aportan experiencias y conocimientos tecnológicos y ayudan a los países a utilizar sus recursos naturales de modo ambientalmente sostenible. Cuba reconoce esta realidad, sin tener dudas al respecto, el capital extranjero ha sido un instrumento inevitable y suplementario para promover el desarrollo y lograr su inserción competitiva en el mercado mundial vigente. A partir del reconocimiento del rol que desempeña la inversión extranjera en el desarrollo económico sostenible de Cuba, se han definido diferentes estrategias políticas y económicas para la atracción de esta y se han creado sistemas de protección que la incentiven y garanticen. Siendo la Constitución, norma fundamental de la cual deriva y se nutre el Ordenamiento Jurídico de un país, constituye un estímulo y garantía especial para los posibles inversores, que en esta se reconozca y se protejan los derechos directamente relacionados con su inversión. A este tema se dedica esta investigación.

## 2 CONCEPTUALIZACIÓN. FUNDAMENTOS Y GARANTÍAS CONSTITUCIONALES A LA INVERSIÓN EXTRANJERA EN ALGUNOS ESTADOS LATINOAMERICANOS. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS GARANTÍAS CONSTITUCIONALES A LA INVERSIÓN EXTRANJERA EN CUBA

### 2.1 CONCEPTUALIZACIÓN

La inversión extranjera es un fenómeno con aristas económicas, políticas, jurídicas, ambientales, entre muchas otras y debido a ello, diversas ciencias lo abordan

desde su propia perspectiva, en particular las Ciencias Económicas. A la hora de pensar en el término “Inversión” lo relacionamos inmediatamente con la acción de destinar bienes y recursos (fundamentalmente monetarios) a la adquisición de bienes y derechos y/o dedicarlos a la realización de una actividad comercial esperando obtener beneficios económicos en lo adelante. Por supuesto, nos viene a la memoria la consabida fórmula de reproducción del capital expuesta por Carlos Marx, (Dinero-Mercancía-Dinero incrementado) D-M-D”<sup>1</sup>

Invertir es palabra castellana que, referida a bienes o caudales, es “colocar los caudales en aplicaciones productivas”;<sup>2</sup> significa emplearlos o colocarlos en función de la producción de bienes y servicios, con ánimo de lucro corrientemente. Ahora bien, el término “inversión extranjera” ha tenido igualmente diversos intentos de conceptualización. El Fondo Monetario Internacional (FMI) la define como “aquella desarrollada por inversionista residente (Inversionista Directo) y que tiene como objetivo obtener una participación duradera en otra economía o país (Empresa de Inversión Directa)”.<sup>3</sup>

Las Conferencias de Naciones Unidas sobre el Comercio y Desarrollo, conocidas por las siglas en inglés UNCTAD, expresan que es “el interés a largo plazo, de una entidad residente en una economía (inversor directo) en una entidad residente en otra economía (inversión directa).<sup>4</sup>

La Organización Mundial de Comercio (OMC) expone que se trata de “cuando un inversor establecido en un país (origen) adquiere un activo en otro país (destino) con el objetivo de administrarlo.<sup>5</sup> En el caso de Cuba el Artículo 2 de la Ley 118/2014 la vigente “Ley de Inversión Extranjera” recoge en los incisos k), l) y m) conceptos que dejan clara la posición del legislador nacional en esta dirección.<sup>6</sup>

De la lectura de dichos conceptos se desprende que la conceptualización legal cubana del término inversión extranjera, vincula la posible adquisición de bienes y

<sup>1</sup> Marx, K. (1973). El capital. Ed. de Ciencias Sociales.

<sup>2</sup> Casa Editorial Abril. (2006). *Breve diccionario de la lengua española* (Tomo I).

<sup>3</sup> Fondo Monetario Internacional. (2006). ed.). *Manual de balanza de pagos*. (5ª ed.). <http://www.imf.org/external/esl/index.asp>

<sup>4</sup> Organización de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD). (2001). *Informe sobre las inversiones en el mundo*. Recuperado de <http://unctad.org/>

<sup>5</sup> Organización Mundial del Comercio (OMC). (2002). *Documento conceptual sobre la definición de inversión*. Recuperado de <http://www.wto.org/indexsp.htm>

<sup>6</sup> Ley 118/2014, Artículo 2: inciso k) Inversión extranjera: aportación realizada por inversionistas extranjeros en cualesquiera de las modalidades previstas en la Ley, que implique, en el plazo por el que se autorice, la asunción de riesgos en el negocio, la expectativa de obtener beneficios y una contribución al desarrollo del país.

l) Inversionista extranjero: persona natural o jurídica, con domicilio y capital en el extranjero, que participa como accionista en una Empresa Mixta o participe en una Empresa de Capital Totalmente Extranjero o figure como parte en un Contrato de Asociación Económica Internacional.

m) Inversionista nacional: persona jurídica de nacionalidad cubana, con domicilio en el territorio nacional, que participa como accionista en una Empresa Mixta, o sea parte en un Contrato de Asociación Económica Internacional.

derechos en Cuba, producto de la aportación económica del inversionista extranjero, a la realización de actividades productivas, comerciales o de servicios bajo el esquema de las tres modalidades ya previstas desde el anterior cuerpo legal: la Empresa Mixta, los Contratos de Asociación Económica Internacional y la Empresa de Capital Totalmente Extranjero.<sup>7</sup>

El fenómeno de la inversión extranjera es regulado en los diferentes ordenamientos desde diversas perspectivas. Recordemos que, como expresara el profesor y jurista cubano Juan Emigdio García Cuza, “la intervención del Estado en la economía es un fenómeno prácticamente tan antiguo como el mismo Estado”.<sup>8</sup>

## 2.2 FUNDAMENTOS Y GARANTÍAS CONSTITUCIONALES A LA INVERSIÓN EXTRANJERA EN ALGUNOS ESTADOS LATINOAMERICANOS

Según AGUILERA PORTALES y LÓPEZ SÁNCHEZ, “en primer lugar surgieron los derechos civiles y políticos, es decir, los derechos reconocidos en las revoluciones liberales. En segundo lugar, corresponde al Estado social la conquista histórica de los derechos de segunda generación, como los derechos económicos, sociales y culturales, acaecidos fundamentalmente durante la Revolución Industrial del siglo XIX. El Estado constitucional, en cuanto Estado de derecho de tercera generación, expresa la última fase de conquista de derechos más novedosos y plurales de nuestra sociedad actual, tales como el derecho a un medio ambiente saludable, el derecho a la libertad informática (que tuvo su origen durante la última revolución tecnológica o digital) y los derechos colectivos, entre otros más<sup>9</sup>”.

Se llama garantías al conjunto de medios materiales y jurídicos inexcusables para que las regulaciones sobre los derechos individuales y colectivos se realicen efectivamente. Estas pueden ser normativas, orgánicas y procesales o procedimentales<sup>10</sup> y no es suficiente con que estén establecidas en ley sino que se requiere además de la existencia de órganos y procedimientos que aseguren su instrumentación. Los derechos vinculados con inversión extranjera o relacionados directamente con esta, por su importancia estratégica para los Estados, se protegen constitucionalmente. Los constituyentes de los diversos Estados latinoamericanos en ocasiones plasman el

<sup>7</sup> Asamblea Nacional del Poder Popular. (2014). *Ley de la inversión extranjera*. (Ley No. 118/2014). Gaceta Oficial No. 20 Extraordinaria de 16 de abril de 2014. Artículo 13.

<sup>8</sup> García Cuza, J. E. (2012). *Derecho económico: Aproximaciones al modelo cubano*. Editorial Académica Española.

<sup>9</sup> Aguilera Portales, R. E., & López Sánchez, R. (2016). *Los derechos fundamentales en la teoría jurídica garantista de Luigi Ferrajoli*. Biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <http://www.juridicas.unam.mx>

<sup>10</sup> Prieto Valdés, M. (Año). *Garantías jurídicas en la inversión extranjera directa: Valoraciones desde lo constitucional*. Editorial de Ciencias Sociales.

interés de cada país en el fortalecimiento de la inversión extranjera haciendo constar en sus Constituciones principios tales como el de igualdad de trato para nacionales y extranjeros. La libre competencia, la libertad de empresa<sup>11</sup> debe ser defendida porque no se trata de cualquier derecho, sino de aquel que se encarga de uno esencial, porque permite la empresa y su libre accionar, desarrollo y permanencia; siendo la empresa demasiado importante porque tiene la finalidad de proveer de bienes y servicios necesarios para atender la subsistencia y desarrollo integral de todas y cada una de las personas que integran la sociedad”.

En Venezuela las políticas nacionales de tratamiento a la inversión privada están basadas en la igualdad de trato y garantía de seguridad jurídica. El artículo 301 de la actual Constitución<sup>12</sup>, indica que la inversión extranjera está sujeta a las mismas condiciones que la inversión nacional. Tanto la Constitución de 1999 como otras leyes vigentes, prevén a la inversión privada como herramienta de desarrollo social, defendiendo expresamente los principios de libre competencia, derechos de propiedad y mecanismos alternativos de solución de conflictos (arbitraje, conciliación y mediación).

La Constitución del Perú<sup>13</sup> también contiene el principio de igualdad en el trato para la inversión nacional y extranjera. El artículo 58 de la Carta Magna del Perú reconoce que la iniciativa privada es libre y que se ejerce en una economía social de mercado; el artículo 59 señala que el Estado garantiza la libertad de empresa y el artículo 62 dispone la libertad de contratar. Por su parte, el artículo 63 de la Constitución señala de manera específica que la inversión nacional y extranjera se sujetan a las mismas condiciones. Todos estos principios constitucionales se desarrollan con precisión en la Ley Marco para el Crecimiento de la Inversión Privada<sup>14</sup>. En su artículo 8 dispone que el Estado garantiza la propiedad privada y en su artículo 10 que el Estado garantiza el derecho de las empresas a acordar libremente la distribución del íntegro de sus utilidades y el derecho de los inversionistas a recibir la totalidad de las utilidades que les corresponda. En esta norma se desarrollan además diversas garantías constitucionales de aplicación general tales como los principios de legalidad y publicidad en materia tributaria y de legalidad, simplicidad y transparencia en los procedimientos administrativos.

---

<sup>11</sup> Fernández Sessarego, C. (1988). La subjetivización de la empresa. *Revista Peruana de Derecho de la Empresa*, 1(1), 24-28.

<sup>12</sup> Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Disponible en [http://www.cne.gob.ve/web/normativa\\_electoral/constitucion/indice.php](http://www.cne.gob.ve/web/normativa_electoral/constitucion/indice.php).

<sup>13</sup> Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú*. <http://www.4.congreso.gob.pe/ntley/Imágenes/Constitu/Cons1993.pdf>

<sup>14</sup> Perú. Asamblea Nacional. (1991). *Decreto Legislativo N° 757-91: Ley Marco para el Crecimiento de la Inversión Privada*. Lima: Diario Oficial El Peruano. <http://www.4.congreso.gob.pe/ntley/Imágenes/Constitu/Cons1993.pdf>

La Constitución de Ecuador<sup>15</sup> por su parte regula y establece el principio de la no discriminación pues los inversionistas nacionales y extranjeros gozan de igualdad de condiciones respecto a la administración, operación, expansión y transferencia de sus inversiones. Para los “sectores estratégicos” incluyen la energía en todas sus formas, las telecomunicaciones, los recursos naturales no renovables (por ejemplo, el petróleo, el gas natural y la minería), el transporte y la refinación de hidrocarburos, el agua y la biodiversidad y el patrimonio genético. En este cuerpo legal se establecen los denominados derechos del inversionista, entre los cuales se destaca la libertad de producción y comercialización, el acceso a los procedimientos administrativos y acciones de control que establezca el Estado para evitar prácticas de competencia desleal, la libertad de importación y exportación de bienes y servicios, así como la libre transferencia al exterior de las divisas generadas. Finalmente se prevé que las empresas públicas funcionen con exclusividad o a través de una participación mayoritaria en empresas mixtas, en los denominados sectores estratégicos de la economía<sup>16</sup>. Todos estos principios y derechos se desarrollan en el Código Orgánico de la Producción Comercio e Inversiones de la República de Ecuador publicado en el Registro Oficial N°351 del 29 de diciembre de 2010 constituyendo el marco legal que regula la Inversión Extranjera en ese país.

### 2.3 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS GARANTÍAS CONSTITUCIONALES A LA INVERSIÓN EXTRANJERA EN CUBA

La Inversión Extranjera en Cuba se concibe como un complemento a los esfuerzos nacionales por compulsar el desarrollo y a través de este proceso se buscan tres elementos básicos: tecnología, mercados de exportación y capital. El análisis que sigue comprende la etapa posterior a 1959. Desde inicios de los años sesenta a finales de los ochenta, la captación de recursos externos en Cuba adoptó exclusivamente la forma de créditos de diverso tipo: gubernamentales tanto para el desarrollo económico, como para financiar déficit de balanza de pagos, así como créditos comerciales y bancarios.<sup>17</sup> A inicios de los años ochenta, se hizo evidente que los países socialistas no poseían todas las tecnologías y conocimiento que el desarrollo del país demandaba, era necesario complementar los recursos que provenían de los países socialistas con nuevas formas

<sup>15</sup> Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* (Registro Oficial No. 449, 20 de octubre). Quito: Registro Oficial.

<sup>16</sup> Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* (art. 313). Quito: Registro Oficial. <http://www.4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>.

<sup>17</sup> Rodríguez, J. L. (1993). *La deuda externa cubana: una evaluación actual*. Boletín Economía Cubana, (10, 11 y 12). Centro de Investigaciones de la Economía Internacional.

de obtención de capital, allí donde ello resultara indispensable para el empleo de los recursos naturales y humanos<sup>18</sup>.

Esto coincidió con el comienzo de la contracción de los flujos crediticios en moneda libremente convertible procedentes de países Occidentales y Japón<sup>19</sup>.

Estudiando a NÚÑEZ TORRES se dice que la evolución de la inversión extranjera en el constitucionalismo revolucionario cubano ha sido un poco escabrosa ya que, a pesar de existir normativamente en el país, no fue hasta 1992 que se le otorgó cierto respaldo constitucional. En la Ley Fundamental de 1959 no se encuentra precepto aplicable a la inversión extranjera y en la llamada Constitución de 1976, tal y como fue refrendada por el 97% de la población en 1976, tampoco<sup>20</sup>. En Cuba como parte del proceso de reencauce de la economía cubana, se adoptó por primera vez, en febrero de 1982, una regulación para la inversión extranjera a través del **Decreto-Ley 50 de 1982, “Sobre asociación económica entre entidades cubanas y extranjeras”**. Dicho instrumento legal tuvo el valor de ser aprobado en nuestro país para fomentar la asociación con capital extranjero. Aunque adolecía de varias limitaciones que frenaban el fomento de las modalidades de inversión en nuestro país. En esta normativa se establecía la creación de sociedades anónimas y contratos de asociación con objetivos de producción o comercialización sin personalidad jurídica; ambos casos con derechos muy limitados para los inversionistas y sin un respaldo constitucional. La obligación de que la parte cubana en el negocio tenía que ostentar, al menos, el 51 % de las acciones, la no inclusión de la figura de la Empresa de Capital Totalmente Extranjero y escasos incentivos fiscales y garantías, estuvieron entre las causas fundamentales que conllevaron a la necesidad de un nuevo instrumento legal al efecto.

**En 1992 se introducen cambios en el texto de la Constitución de 1976** que fueron el resultado de un proceso de perfeccionamiento del Estado, de las instituciones sociales y políticas de la sociedad, así como de las formas de participación popular como medio para preservar la eficacia jurídica formal de la Carta Magna. Con relación al régimen económico se introdujeron tres novedades fundamentales: la descentralización del monopolio del comercio exterior; la posibilidad de transmisión de la propiedad estatal de objetivos económicos determinados y el reconocimiento de la propiedad de las empresas mixtas, sociedades y asociaciones económicas constituidas conforme a la Ley. Estas transformaciones constituyeron el primer atisbo constitucional del régimen jurídico de la inversión extranjera en Cuba.

<sup>18</sup> Consejo de Estado. (1982). *Decreto-Ley No. 50: Sobre asociación económica entre entidades cubanas y extranjeras*. Gaceta Oficial de la República de Cuba.

<sup>19</sup> Banco Nacional de Cuba. (1985). *Informe económico*.

<sup>20</sup> Núñez Torres, K. (2017). *El perfeccionamiento del procedimiento autorizatorio para la inversión extranjera en Cuba*. [Tesis de maestría, Universidad de La Habana].

A diferencia de la Ley Fundamental de 1959, la Constitución de 1976 tal y como resultó luego de las modificaciones de 1992, postuló la existencia de formas de propiedad, sin regular “un” derecho de propiedad. Constitucionalmente se establecieron algunas garantías básicas para el inversionista extranjero pues se prohibió la confiscación de los bienes independientemente de quien sea el titular o la conducta que hubiere desarrollado y se establecieron reglas para la expropiación de bienes vedándola salvo excepciones tanto de manera directa como indirecta. No obstante lo anterior, la Constitución de 1976 no alcanzó a sus similares en la región en cuanto al régimen garantista se refiere dejando grandes interrogantes que en múltiples ocasiones debían responderse solo a través de la legislación especial sin la garantía de la Ley de leyes.

Todo lo anteriormente planteado constituyó el escenario en el cual se puso en vigor la **Ley 77 “Ley de Inversión Extranjera”, en el año 1995**. Esta ley fue un gran paso de avance puesto que introdujo nuevas instituciones y tuvo un papel importante en la reanimación de la economía. Entre los logros de la nueva legislación estuvo el eliminar la obligación de que la parte cubana, en una Empresa Mixta, tenía obligatoriamente que ostentar al menos el 51 % de las acciones, incluyó la figura de la Empresa de Capital Totalmente Extranjero, brindó incentivos fiscales y garantías a los inversionistas, esta vez con respaldo constitucional tras la reforma constitucional de 1992, teniendo sus deficiencias para regular relaciones contractuales o Acuerdos.

La necesidad de seguir actualizando el modelo económico conllevó al **Decreto-Ley no. 313/2013 “De la Zona Especial de Desarrollo Mariel” del Consejo de Estado, su Reglamento el Decreto no. 316/2013** del Consejo de Ministros así como otras 6 Resoluciones de Diversas Entidades complementarias de esta materia. Derogando así el Decreto Ley 165 “De las Zonas Francas y Parques Industriales” del 3 de junio de 1996 del Consejo de Estado. Este paquete legislativo contempla la posibilidad de que se desarrollen, en dicha Zona Especial, inversiones ejecutadas tanto por entidades nacionales como por modalidades de inversión extranjera que sean autorizadas a actuar como concesionarios o usuarios dentro de la misma. Las inversiones se canalizan con la “Oficina de la Zona Especial de Desarrollo del Mariel” por el Sistema de Ventanilla Única encargada de administrar la Zona, controlar sus actividades y elaborar y conducir su Programa de Desarrollo y Negocios.<sup>21</sup>

Por todo lo anterior durante el año 2014 sale a la luz la **Ley 118 “Ley de Inversión Extranjera” y su Reglamento: el Decreto 325 del propio año**, que llegaron acompañados y complementados por una serie de regulaciones. Anterior a la aprobación del nuevo

<sup>21</sup> Consejo de Estado. (2013). *Decreto-Ley No. 313: De la Zona Especial de Desarrollo Mariel. Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 26 (Extraordinaria).



marco legal para la inversión extranjera, en el 2013, el Gobierno Cubano aprobó la Política para la Inversión Extranjera basada en el análisis de la práctica anterior, sus aciertos y errores y a tono con los lineamientos de la política del Partido, la inversión extranjera se aprecia aquí distinta porque ahora se le reconoce como un motor decisivo para el desarrollo económico de Cuba. Es necesario referirnos aquí fundamentalmente a los beneficios que ofrece la nueva regulación jurídica en materia de inversión extranjera, para fomentar el correcto funcionamiento de esta actividad en Cuba. La Ley 118 regula tres variantes para la forma de Inversión Extranjera Directa, o sea tres vías de canalizar la misma ya mencionadas, ellas son:

- a) La Empresa Mixta, que implica la formación de una persona jurídica distinta a las partes, adopta la forma de una compañía anónima por acciones nominativas y le es aplicable la legislación vigente en la materia. La Empresa Mixta adquiere personalidad jurídica cuando se inscribe en el Registro Mercantil.
- b) Los Contratos de Asociación Económica Internacional: la autora Natacha Teresa Mesa Tejeda, antes citada, define estos como: "...un acuerdo de voluntades entre inversionista nacional e inversionista extranjero para realizar actos propios de una Asociación Económica Internacional, sin crear una persona jurídica...", "...no surge una persona jurídica nueva diferente de las partes" reflejando características del mismo descritas en la ley y exponiendo además que "Se trata de un contrato de naturaleza colaborativa. Generalmente son contratos de tracto sucesivo o larga duración..."; así como que obviamente al ser signatarios una parte cubana y una extranjera "se trata de un contrato internacional..."<sup>22</sup>.
- c) La Empresa de Capital Totalmente Extranjero: en ellas el inversionista extranjero ejerce la dirección de la misma, disfruta de todos los derechos y responde por todas las obligaciones prescritas en la autorización; previa Inscripción en el Registro Mercantil, puede establecerse según nuestra Ley vigente, dentro del territorio nacional como: Persona natural, actuando por sí mismo; Persona jurídica, constituyendo una filial cubana de la entidad extranjera de la que es propietario, mediante escritura pública, bajo la forma de compañía anónima por acciones nominativas; Persona jurídica, estableciendo una sucursal de una entidad extranjera.

---

<sup>22</sup> Mesa Tejeda, N. T. (2015). Modalidades de la inversión extranjera. En Colectivo de autores (Eds.), *La inversión extranjera en Cuba: Una visión desde el derecho* (p. 13). Editorial de Ciencias Sociales.

La Constitución cubana vigente adquirió eficacia con su publicación en la Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5 del 10 de abril de 2019. El nuevo texto constitucional es mucho más garantista que su predecesor en el ámbito de la inversión foránea. **Por vez primera se dispone en el artículo 28 de la Constitución que el Estado promueve y brinda garantías a la inversión extranjera** reconociendo su importancia para el desarrollo económico del país y partiendo del respeto a la soberanía e independencia nacional y de la protección y el uso racional de los recursos humanos y naturales. El propio artículo realiza una reserva de Ley en esta materia.

Se reconoce también en la nueva Constitución el derecho de todas las personas, nacionales y extranjeras, a la utilización de métodos alternos de solución de conflictos, aspecto este que acerca el texto constitucional cubano a sus pares de Latinoamérica, tal y como se regula en artículo 93.

Se debe señalar que en el artículo 22 se incorpora otras formas de propiedad no estatales dentro de las que resalta la privada. Es de atender que en tanto el texto constitucional en materia económica se formula como normas principios, la ley de desarrollo (Ley 118/14 de la Inversión Extranjera), que instrumenta estos artículos, concreta la participación privada a aquellos capitales provenientes del exterior, por lo que se limita, legalmente, el desarrollo de una propiedad privada nacional.

**Con respecto a la confiscación y a la expropiación se observan avances e imprecisiones** pues se dio un paso al otorgarle a los nacionales el acceso a la justicia para reclamar, a partir de la aplicación de la sanción de confiscación administrativa, posibilidad que no existía en la Constitución de 1976. Sin embargo, permanecen imprecisiones en la regulación de la expropiación pues no se establece como se declarará la decisión expropiatoria, por ejemplo, lo que incide en el inversionista extranjero generándole cierto grado de inseguridad, pues aun y cuando conoce que le es aplicable una legislación especial, finalmente su actuación en el país tiene que estar sometida a la Constitución cubana como Ley de leyes. **Urge en este sentido corregir el tema.**

**No aparece en la Constitución cubana referencia al principio de trato igual para inversores nacionales y extranjeros.** No obstante, en la legislación de desarrollo, Ley No. 118/14, si se recoge aunque excluyendo de la consideración de inversionista cubano a las personas naturales nacionales, aspecto previsto en el artículo 2 inciso m) de la referida ley; el cual se enfrenta de manera directa con lo dispuesto en los artículos 41 y 42 de la Constitución, específicamente en cuanto a igualdad y discriminación. Ante la dicotomía es obvio que ha de prevalecer lo dispuesto en la Carta Magna, correspondiéndole a la Asamblea Nacional la función de ejercer el control constitucional de las leyes de conformidad con el artículo 108 e) y g) de la Constitución.

**Derechos como la libre contratación, la libre competencia y la libertad de empresa**, ampliamente desarrollados en las legislaciones latinoamericanas consultadas, no tienen reflejo en la Carta Magna cubana; situación que deberá ser analizada a la luz de los nuevos actores económicos que han aparecido en el entorno y la necesidad urgente de Cuba de integrarse al contexto latinoamericano.

Cuba como Estado receptor de la inversión extranjera ha establecido mediante ley determinados beneficios fiscales y regímenes arancelarios preferenciales que constituyen garantías para el inversionista extranjero. Estos beneficios, aunque no se encuentran previstos tal cual en el texto constitucional, hallan su respaldo en el ya citado artículo 28 de la Constitución. También en uso de su condición de Estado receptor de inversiones, Cuba se reserva determinadas esferas de interés público para las cuales no autoriza inversión extranjera<sup>23</sup> en todos los sectores, tal y como se regula en el artículo 11.1 de la Ley de Inversión Extranjera pues están exento de ella los servicios de salud y educación a la población y de las instituciones armadas, salvo en sus sistemas empresariales, fundamentado lo anterior en su carácter soberano. PRIETO VALDÉS afirma con respecto a este tema que “La regulación constitucional en sede de garantías jurídicas es bastante general, (...) no hay práctica de aplicación directa de la normativa superior y no aplicar o desechar la inferior restrictiva o contradictoria, hay ausencia de algunas leyes de desarrollo para posibilitar el pleno ejercicio de derechos.”<sup>24</sup>

### 3 CONCLUSIONES

1. En el caso de Cuba, los intereses por lograr la inversión extranjera es para buscar recursos financieros, tecnologías y mercados, para complementar el esfuerzo propio por el desarrollo, sin concesiones, ni exenciones desmesuradas, lo que no ha favorecido que el proceso haya ido ganando en desarrollo.
2. La promulgación de la nueva legislación nacional cubana en materia de inversión extranjera, encabezada por la Ley 118/2014, su Reglamento el Decreto 325/2014 y demás legislación complementaria, ha representado un paso de avance sobre las limitantes y carencias de la legislación anterior, al incluir diferentes niveles de aprobación, nuevos incentivos en los regímenes especiales previstos para las modalidades de inversión que se aprueben,

<sup>23</sup> Asamblea Nacional del Poder Popular. (2014). *Ley No. 118: Ley de la inversión extranjera*. Gaceta Oficial de la República de Cuba.

<sup>24</sup> Prieto Valdés, M. (2015). *Garantías jurídicas en la inversión extranjera directa: Valoraciones desde lo constitucional* Editorial de Ciencias Sociales.

- fundamentalmente en el régimen tributario y la regulación de la cartera de oportunidades para la inversión extranjera, entre otros.
3. La nueva Constitución cubana por primera vez atribuye importancia a la inversión extranjera para el desarrollo del país y brinda garantías para que se lleve a cabo; reconoce el papel regulador del mercado; acepta la propiedad privada, la propiedad mixta y la propiedad cooperativa y establece la posibilidad de solucionar conflictos a través de métodos alternativos. Sin embargo, no aparecen en la Carta Magna cubana el derecho a la libre contratación, la libre competencia, la libertad de empresa, entre otros, ampliamente recogidos en las legislaciones latinoamericanas consultadas.
  4. Existen discordancias entre el articulado de la Constitución y la legislación de desarrollo sin que exista una práctica real en el país para declarar la inconstitucionalidad de las leyes o parte de estas o en su defecto aplicar directamente la norma constitucional, absteniéndose de emplear aquella regla inferior contraria y restrictiva de derechos constitucionales. Se concluye que existen garantías a la inversión extranjera en la Constitución cubana pero todavía estas no son suficientes pues no se encuentran al nivel de las más avanzadas en esta materia en la región latinoamericana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Portales, R. E., & López Sánchez, R. (2016). *Los derechos fundamentales en la teoría jurídica garantista de Luigi Ferrajoli*. Biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <http://www.juridicas.unam.mx>

Asamblea Nacional del Poder Popular. (2014). Ley de la inversión extranjera (Ley No. 118/2014). Gaceta Oficial No. 20 Extraordinaria de 16 de abril de 2014. Artículo 13.

Asamblea Nacional del Poder Popular. (2014). Ley No. 118: *Ley de la inversión extranjera*. Gaceta Oficial de la República de Cuba.

Banco Nacional de Cuba. (1985). *Informe económico*.

Casa Editorial Abril. (2006). *Breve diccionario de la lengua española* (Tomo I). Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú*. <http://www.4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>

Consejo de Estado. (1982). *Decreto-Ley No. 50: Sobre asociación económica entre entidades cubanas y extranjeras*. Gaceta Oficial de la República de Cuba. Consejo de Estado. (2013). *Decreto-Ley No. 313: De la Zona Especial de Desarrollo Mariel*. Gaceta Oficial de la República de Cuba, 26 (Extraordinaria).

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Disponible en [http://www.cne.gob.ve/web/normativa\\_electoral/constitucion/indice.php](http://www.cne.gob.ve/web/normativa_electoral/constitucion/indice.php).

Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* (Registro Oficial No. 449, 20 de octubre). Quito: Registro Oficial.

Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* (art. 313). Quito: Registro Oficial. <http://www.4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>

Fernández Sessarego, C. (1988). La subjetivación de la empresa. *Revista Peruana de Derecho de la Empresa*, 1(1), 24-28. Fondo Monetario Internacional. (2006). *Manual de balanza de pagos* (5ª ed.). <http://www.imf.org/external/esl/index.asp>

García Cuza, J. E. (2012). *Derecho económico: Aproximaciones al modelo cubano*. Editorial Académica Española.

Ley 118/2014, Artículo 2: inciso k) Inversión extranjera: aportación realizada por inversionistas extranjeros en cualesquiera de las modalidades previstas en la Ley, que implique, en el plazo por el que se autorice, la asunción de riesgos en el negocio, la expectativa de obtener beneficios y una contribución al desarrollo del país.

Marx, K. (1973). *El capital*. Ed. de Ciencias Sociales.

Mesa Tejeda, N. T. (2015). Modalidades de la inversión extranjera. En Colectivo de autores (Eds.), *La inversión extranjera en Cuba: Una visión desde el derecho* (p. 13). Editorial de Ciencias Sociales.

Núñez Torres, K. (2017). *El perfeccionamiento del procedimiento autorizatorio para la inversión extranjera en Cuba*. [Tesis de maestría, Universidad de La Habana]

Organización de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD). (2001). *Informe sobre las inversiones en el mundo*. Recuperado <http://unctad.org/>

Organización Mundial del Comercio (OMC). (2002). *Documento conceptual sobre la definición de inversión*. Recuperado de <http://www.wto.org/indexsp.htm>

Perú. Asamblea Nacional. (1991). Decreto Legislativo N° 757-91: *Ley Marco para el Crecimiento de la Inversión Privada*. Lima: Diario Oficial El Peruano. <http://www.4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>

Prieto Valdés, M. (2015). *Garantías jurídicas en la inversión extranjera directa: Valoraciones desde lo constitucional*. Editorial de Ciencias Sociales.

Prieto Valdés, M. (Año). *Garantías jurídicas en la inversión extranjera directa: Valoraciones desde lo constitucional*. Editorial de Ciencias Sociales.

Rodríguez, J. L. (1993). *La deuda externa cubana: una evaluación actual*. Boletín Economía Cubana, (10, 11 y 12). Centro de Investigaciones de la Economía Internacional.

# CAPÍTULO 18

## DERECHOS DE LA MUJER GESTANTE A ELEGIR SOBRE SU CUERPO<sup>1</sup>

Data de submissão: 04/02/2025

Data de aceite: 20/02/2025

**Claudia Patricia Yepes**

<https://orcid.org/0009-0007-8964-1363>

**Sergio Oswaldo Perez Rios**

**RESUMEN:** El texto aborda las desigualdades de género en el contexto de los derechos de las mujeres, especialmente en relación con su autonomía sobre el cuerpo. A pesar de las leyes que buscan promover la igualdad de género, el sistema creado históricamente por los hombres no permite la igualdad plena, debido a la percepción de la mujer como “dadora de vida”. Esta condición ha limitado su autonomía en la toma de decisiones sobre su cuerpo. Se menciona que, en Colombia, el derecho a decidir sobre el embarazo está respaldado por la Constitución y la Corte Constitucional, que, a través de sentencias como la C-055 de 2022, amplió el tiempo para el aborto legal hasta las 24 semanas de gestación. Esta decisión busca garantizar el acceso de las mujeres a servicios de salud seguros, evitando abortos clandestinos que ponen en riesgo la

vida de las mujeres. Además, el texto destaca los riesgos de los embarazos no planeados y la necesidad de un sistema de salud que apoye a las mujeres gestantes en todas las etapas, incluyendo servicios post-aborto y apoyo psicosocial. La investigación también subraya la importancia de la equidad en el acceso a servicios de salud, especialmente para las mujeres en poblaciones marginadas, y la necesidad de mejorar la salud mental de las mujeres que toman decisiones difíciles sobre sus cuerpos. En conclusión: La ampliación del derecho al aborto en Colombia busca reducir los riesgos para las mujeres y garantizar su bienestar físico y mental. Es crucial que el sistema garantice igualdad de oportunidades y acceso a la salud para todas las mujeres, independientemente de su situación social o económica.

**PALABRAS-CLAVE:** Derechos de la mujer. Aborto legal. Igualdad de género. Salud reproductiva. Colombia.

### 1 INTRODUCCIÓN

En nuestro contexto de géneros encontramos que las desigualdades se tienen a pesar de la fuerte legislación a favor del género femenino con una dirección de crear escenarios de igualdad.

El sistema creado por lo hombres no permite la igualdad de géneros por la diferencia

<sup>1</sup> Trabajo realizado como requisito para optar al título de Especialización en Procedimiento de Familia de la Uniremington, Medellín, Colombia. Asesor: SERGIO LUIS MONDRAGÓN DUARTE.

de que la mujer es generadora de vida, se entiende que es una condición que difícilmente la tiene el género masculino desde su parte natural, entendiendo que con la ciencia e innovado a otras formas de generar procesos de vida de forma artificial estarán inmersas en las limitaciones que impone la ley, entendido que la mujer es la dadora de vida es quien debe ser la que tome la decisión sobre su cuerpo no de una forma caprichosa sino de una forma responsable y de ahí se desprendería en el que el sistema la ha encasillado con desfavorecimiento en la ley penal, porque no es autónoma en la toma de decisiones sobre su cuerpo.

Estamos en un estado social de derecho en el que para la mujer entra dentro de una excepción debido a que la ley penal protege a los derechos de los nasciturus, haciendo aclaración que la existencia legal de toda persona principia al nacer, esto es, al separarse completamente de su madre.

Las convenciones internacionales que están a favor de la mujer, en su esmero por generar verdadera equidad de justicia entre los géneros en aras de respetar las libertades y los derechos reconocidos para garantizar el libre desarrollo y toma de decisiones amparados en sus libertades bajo el libre desarrollo de su personalidad, entendido esto que este sujeto a cada jurisdicción, sin discriminación alguna por raza, color, sexo, idioma e ideología.

Por tal motivo mostraremos que las libertades entre géneros son desiguales ante la excepción hecha a la mujer por el hecho de ser dadoras de vida, sin darles opciones que es recurrir al servicio de abortos de forma clandestina aumentando a la tasa de mortalidad por intervenciones insegura y sin garantía alguna.

El objeto de esta monografía sobre los derechos humanos y de libertades a elegir y decidir por parte de la mujer en estado de gestación es mostrar el derecho personalísimo de decidir socialmente, económica y culturalmente sobre sus cuerpos, un derecho amparado por la constitución nacional colombiana.

**C.N. "Artículo 43.** La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de este subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada.

El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia.

**C.N. ARTICULO 16.** Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico (Const., 1991, art 13 y 16).

Los embarazos no planeados se convierten, en embarazos no deseados siendo el mayor insumo para los abortos inseguros, generando altos costos a las entidades del

estado dándose como consecuencias las pérdidas de miembros fundamentales a la mujer, consecuencias de orfandad, mortalidad infantil y desnutrición conllevando a mayor analfabetismo, violencia, abusos sexuales y esclavitud laboral.

Es de importancia dar claridad, que el estado a través de la corte constitucional y los tratados internacionales en convenciones sobre los derechos de los niños consignan y expresan que el nasciturus sea una persona humana ya que no tiene instrumento específico de protección, si lo tomamos de forma literal según el código civil artículo (Colombiano, ley 84 de 1873) <sup>2</sup>“Existencia legal de las personas”. La existencia legal de toda persona principia al nacer, esto es, al separarse completamente de su madre.

La criatura que muere en el vientre materno, o que perece antes de estar completamente separada de su madre o que no haya sobrevivido a la separación un momento siquiera, se reputará no haber existido jamás.

Para el estado colombiano a través de la Corte Constitucional adopto una decisión histórica en su <sup>3</sup>sentencia C-055 de 2022 el 21 de febrero del 2022 ampliando el tiempo al derecho de aborto sin el temor de la amenaza de cárcel, hasta las 24 semanas de gestación, y después de este plazo, bajo las causales establecidas desde el año 2006 en la sentencia C-355, sin límite de edad gestacional.

Estado colombiano toma la decisión con prevalencia a la protección de la vida de gestación y no al carácter de persona humana del nasciturus y en calidad titular del derecho a la vida.

El impacto social que causa la decisión del estado colombiano es equiparar las garantías al género femenino para acceder a los servicios de salud sin limitaciones, es cuestión de equidad con aquellas mujeres que viven en poblaciones marginadas en las que los servicios de salud son escasos o inexistentes para atender este tipo de casos IVE, esta decisión es promover equidad en salud y evitar la muerte de la madre gestante, promover la universalidad de los derechos de la mujer y la accesibilidad e inclusividad para un mejor desarrollo de estas poblaciones generando una mejor calidad de vida, evitando el tener que recurrir a un aborto inseguro que deja secuelas en muchos casos y en la mayoría de los abortos inseguros la muerte.

Las recomendaciones realizadas por Corte son el fortalecer la Autoridad Sanitaria Nacional, abordar las necesidades determinantes de la salud, disminuir la inequidad en salud a todo el territorio colombiano abarcando un mayor cubrimiento

---

<sup>2</sup> código civil artículo 90 (Colombiano, ley 84 de 1873) (Colombiano, ley 84 de 1873) <sup>1</sup>“Existencia legal de las personas”. La existencia legal de toda persona principia al nacer, esto es, al separarse completamente de su madre. La criatura que muere en el vientre materno, o que perece antes de estar completamente separada de su madre o que no haya sobre vivido a la separación un momento siquiera, se reputará no haber existido jamás.

<sup>3</sup> sentencia C-055 de 2022 el 21 de febrero del 2022.



para reducir los riesgos y la carga de enfermedades fortaleciendo la solidaridad y la seguridad sanitaria lo que aumentaría la protección social y los servicios de salud de calidad fortaleciendo la gestión y el desarrollo de las personas que trabajan por la área de la salud.

Se debe observar con suma importancia que la salud mental se ve afectada y se presenta en diferentes grados y no implica una incapacidad absoluta y que el tomar decisiones tan importantes sobre sus cuerpos y su vida puede implicar dolor y sufrimiento mental asociado con la pérdida de la integridad y genera un baja de autoestima el cual se debe tratar con sumo cuidado y prestar asistencia permanente para la superación de dicho proceso hasta que establezca su salud mental y su vida cotidiana.

<sup>4</sup>Observemos las cifras que ya son alarmantes en la mortalidad por abortos inseguros y mal practicados a la fecha del año 2021 cifra mundial donde se registran 12.388.588 abortos, son los más altos comparándolos con mortandad por hambre, cáncer, el tabaquismo, causas por alcohol, HV/SIDA, accidentes de tránsito, suicidios, malaria, falta de acceso a agua potable, gripe estacional entre otros.

Se debe implementar programas de formación y capacitación en difundir los conocimientos en Rutas de acceso al derecho a la IVE donde se conceptualice todos los requisitos de acceso con su historias clínicas, antecedentes médicos e historias socioeconómica y familiar que permita la prevención en salud para evitar riesgos en los procedimientos médicos con mejores servicios psicosociales post IVE.

Además, la sentencia C-355 de 2006 siguen con las tres causales del para que la mujer pueda abortar libremente, a) por riesgo de muerte para la vida o la salud de la mujer, b) Cuando exista grave malformación del feto que haga inviable su vida, certificada por un médico. C) cuándo el embarazo sea el resultado de una conducta, debidamente denunciada, constitutiva de acceso carnal o acto sexual sin consentimiento, abusivo o de inseminación artificial o transferencia de óvulo fecundado no consentidas, o de incesto.

## 2 METODOLOGÍA DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

El procedimiento empleado para la obtención de la información se partió de la relación que se tiene entre la especialización en procedimientos de familia con el tema que es la libertad de la mujer para decidir sobre su cuerpo, de los varios elementos que se tuvo para la identificación del tema y las bases de consulta fueron la Constitución Nacional, el código civil, código penal sentencias de la corte constitucional como; C- 055 de 2022,

<sup>4</sup> Colombia Check, Sarmiento J.F. De nuevo circulan cifras de abortos mezcladas con estadísticas de causa de muerte.

C-355 de 2006, y de material consultado están derechos y deberes de las gestantes en Colombia (gricio.com), derechos sexuales y reproductivos de la mujer (unilibre.edu.co), derechos reproductivos de la mujer en Colombia (derecho y propiedad), derecho de mujeres a decidir sobre su embarazo (coneme), el mayor criterio para la selección de las fuentes de información se basaron que fueran la mayoría Colombianas bien sea revistas, folletos y de noticias teniendo en cuenta la jurisprudencia actual y la anterior, claro que fue mucho más material el cual se leyó para contextualizar los fundamentos basados en soportes reales de dicha bibliografía que permitiera tener una información clara y sucinta para la realización del escrito.

Se trabajo identificando las ideas principales y secundarias para construir el escrito de una forma secuencial y lógica partiendo de los derechos personalísimos de la mujer y evidenciando la inequidad de genero por el hecho de ser mujer como generadora de vida, que para muchos especialistas de la medicina es una fascinación hablar del tema ya que es complejo y maravilloso, el comprenderlo en su magnitudes de mucho estudio y análisis que permita vislumbrar su funcionamiento.

### 3 CONCLUSIONES Y/O RESULTADOS

Como conclusión personal concluimos que el trabajo investigado es de suma importancia y genera un impacto social ante el conocimiento de los riesgos que sufren las mujeres en gestación por no tener una asistencia médica IVE apropiado para la salud lo que genera esta decisión de ampliar el número de semanas para las mujeres gestantes es evitar el riesgo de muerte o secuelas de miembros amputaos o perdidos.

Totalmente de acuerdo a la decisión para tranquilidad de las mujeres que podrán decidir si pueden darle todas las garantías a sus progenitores en lo económico, social, educación, y oportunidades de una mejor calidad de vida, ya que en la constitución se ve muy bonita la letra plasmada en las leyes colombianas pero la realidad es que las garantías de calidad de vida no los cubre el estado ante las dificultades sociales y económica para Colombia y cualquier estado, pero si al menos equiparar los derechos de equidad para que más mujeres puedan tener la opción de asistencia médica al IVE.

La investigación realizada en este seminario apporto a nuestra vida profesional mayor capacidad de desarrollo para el análisis e interpretación de las diferentes posiciones que se puede optar para un tema específico y dentro la experiencia vivida con cada uno de estos análisis, siempre se fundamentó en el bienestar común antes que el particular.

## REFERENCIAS

Check, C. (24 de 02 de 2022). <https://colombiacheck.com>. (J. F. Sarmiento, Ed.) Obtenido de <https://colombiacheck.com/chequeos/de-nuevo-circulan-cifras-de-abortos-mezcladas-con-estadisticas-de-causas-de-muerte>

Colombiano, C. C. (ley 84 de 1873). Título II. Capítulo I. Art. 90. Existencia de las personas. Recuperado el 03 de 009 de 2022, de [http://secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo\\_civil.html](http://secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_civil.html)

Humanos, N. U. (2014). <https://www.ohchr.org>. Recuperado el 25 de 08 de 2022, de [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/HR-PUB-14-2\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/HR-PUB-14-2_SP.pdf)

Londoño Cardona, J. G. (15 de 07 de 2015). <https://www.youtube.com/watch?v=Z6sflL7myfU>. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Z6sflL7myfU>

Pública, F. (13 de 12 de 2006). <https://www.funcionpublica.gov.co>. Recuperado el 27 de 08 de 2022, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22421#:~:text=Decreto%204444%20de%202006.%20Adopta%20medidas%20tendientes%20al,establecidas%20en%20la%20Sentencia%20C-355%20de%202006%2C%20>

Social, M. d. (06 de 09 de 2022). <https://minsalud.gov.co>. Obtenido de <https://minsalud.gov.co/proteccion-social/Paginas/Derechos-en-salud-sexual-y-reproductiva.aspx#:~:text=La%20Sentencia%20C-355%20del%202006%20de%20la%20Corte,la%20vida%20o%20la%20salud%20de%20la%20madre>

Social, M. P. (06 de 12 de 2006). <https://www.dssa.gov.co>. Recuperado el 28 de 08 de 2022, de <https://www.dssa.gov.co/index.php/documentos-de-interes/normatividad/sentencias/sentencias-2006/143-resolucion4905-1/file#:~:text=RESOLUCI%C3%93N%20N%C3%9AMERO%20004905%20DE%202006%20%28%2014%20de,otras%20disposiciones%20EL%20MINISTRO%20DE%20LA%20PROTECCI>

Unidas, N. (21 de 02 de 2022). [file:///C:/Users/Sergio%20Perez/Downloads/importancia\\_sentencia\\_c-055-22\\_1%20especializacion%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Sergio%20Perez/Downloads/importancia_sentencia_c-055-22_1%20especializacion%20(3).pdf). Recuperado el 28 de 08 de 2022, de [file:///C:/Users/Sergio%20Perez/Downloads/importancia\\_sentencia\\_c-055-22\\_1%20especializacion%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Sergio%20Perez/Downloads/importancia_sentencia_c-055-22_1%20especializacion%20(3).pdf)

## SOBRE O ORGANIZADOR

**Luis Fernando González-Beltrán**- Doctorado en Psicología. Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual. (ABAI). de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutoral en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aborto legal 219

Adaptaciones visuales 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107

Aftosa 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191

Agenda 2030 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 116, 117, 129, 199, 205

Agisoft Metashape Standard 85, 86, 90, 92, 96

América Latina y el Caribe 53, 54, 56, 58, 62, 64, 120, 205

Ángel 6, 150, 166, 167, 171, 173

Aprender a aprender 6, 8, 65, 66, 67, 76, 80, 82

Aprendizaje 6, 9, 10, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 112, 121, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 155, 160, 205

Autonomía académica 12, 13, 14, 16, 19

### B

Barreras para el aprendizaje 65, 66, 67, 68, 69, 74, 80, 82, 83

Brasil 34, 44, 133, 134, 149, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 189, 191

Brechas de género 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119

### C

Calderón 9, 166, 167, 168, 171, 172, 173

Ciencia social y cultura dominante 150

Ciencias Sociales 15, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 51, 65, 125, 151, 152, 154, 156, 163, 164, 208, 209, 214, 216, 218

Colombia 194, 201, 204, 219, 222, 223, 225

Conceitos científicos 133, 135, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148

Constitución 2, 3, 152, 157, 196, 199, 202, 203, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223

Construcción de datos 150, 151, 157

Contaminación 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204

Contenidos escolares 33, 37, 43, 44, 76, 79

Cuba 32, 149, 190, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218

## D

Decolonização 66, 69, 70, 72, 73, 74  
Derechos de la mujer 219, 221  
Desafíos académicos 107, 121  
Desenvolvimento escolar 133, 135, 140, 148  
Didáctica 31, 32, 33, 38, 43, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53  
Diseño gráfico 99, 102  
Dislexia 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107

## E

Educación financiera 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119  
Educación inclusiva 17, 55, 56, 63, 65, 66, 71, 81, 82, 106, 107  
Educación para la vida 9, 65, 66, 67, 69, 80, 82  
Educación Superior 5, 6, 9, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 32, 34, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 72, 76, 97, 118, 119, 126, 132, 153  
Efecto de las actividades humanas 193  
Enfoques metodológicos 150, 151, 153  
Enfoques transdisciplinarios 4, 121, 125, 129, 131  
Ensino-aprendizagem 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148  
ESO 85, 86, 89, 97  
Estereotipos 9, 41, 108, 112, 113, 115, 116  
Evaluación 8, 9, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 101, 105, 107, 128, 129, 153, 159, 211, 218  
Evaluación y acreditación universitaria 12, 18  
Evolución 1, 2, 3, 12, 19, 54, 62, 63, 84, 116, 118, 162, 207, 211, 212  
Evolución histórica 12, 162, 207, 211

## F

Fotogrametría 85, 88, 89, 90, 91, 92

## G

Garantías 197, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 221, 223

## H

História 7, 10, 11, 33, 36, 40, 41, 42, 111, 152, 153, 162, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 186, 187, 189, 191, 198

## I

Igualdad de género 55, 112, 113, 117, 118, 119, 219

Inclusión educativa 99, 100, 101, 107

Industrialización y educación 12

Internet 9, 59, 62, 66, 68, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 115, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 203, 204, 205

Inversión extranjera 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218

Investigación acción 45, 47, 52, 130

Isabel de Borbón 166, 168, 169, 172, 173

## L

Latinoamérica 34, 69, 108, 115, 125, 165, 192, 215

Legislación ambiental 193

## M

Materiales didácticos 99, 100, 102, 104, 106, 107

Memória 97, 174, 175, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 190

Metodología 45, 47, 48, 52, 53, 57, 85, 88, 89, 90, 91, 96, 114, 121, 125, 132, 155, 193, 195, 222

México 1, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 22, 24, 54, 57, 60, 61, 64, 65, 69, 71, 74, 77, 80, 83, 99, 100, 101, 105, 107, 119, 121, 158, 159, 163, 165, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 194, 203, 205

Modelo educativo 1, 2, 8, 9, 10, 68, 70, 81

Modelos universitarios 12, 13, 16, 17

Mujeres 61, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 168, 172, 219, 221, 223

## N

Norma 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 144, 196, 207, 210, 217, 224

## O

Observación 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 99, 114, 157

ODS4 53, 54, 55, 56, 57, 63

Oportunidades académicas y la educación 121

## P

Patrimonio industrial 85, 86, 87, 89, 90, 96

Poder femenino 166  
Política social 1  
Princípios ideológicos 1

## R

Realidad Aumentada (RA) 85, 87, 89  
Reformas educativas 33  
Representaciones sociales 33

## S

Salud reproductiva 219  
Serafín 166, 168, 169, 170, 172  
Serafina 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172  
Subjetividad 2, 33, 115, 136

## T

Teoria histórico-cultural 133, 134, 135, 136, 139, 141, 144, 147, 148  
TIC 56, 65, 86, 87, 98, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 205