

# FORHUM

International Journal of Social Sciences and Humanities

Vol. 1 No. 1 julio-diciembre 2019



## DOSSIER:

---

**Violencia, Migración y Educación:  
Tres problemas sociales pensados desde la multidisciplina**



# FORHUM

Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities  
Vol. 1 No. 1 Julio-diciembre 2019  
ISSN: 2683-2372

FORHUM. INTERNATIONAL JOURNAL  
OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES, 1 (1),  
julio-diciembre, 2019, es una Publicación semestral editada por  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA CIFE S.C. ([www.cife.edu.mx](http://www.cife.edu.mx)),  
Calle Tabachín, 514, Bellavista, 62140, Cuernavaca, Morelos, México.  
Tel. (01)777 243 8320.  
Sitio Web: [www.cife.edu.mx/ecociencia](http://www.cife.edu.mx/ecociencia)  
E-mail: [forhum@cife.edu.mx](mailto:forhum@cife.edu.mx)

Editor responsable: Dr. Josemanuel Luna-Nemecio.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.04-2022-041316373800-102,  
ISSN: 2683-2372, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de  
Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de  
Desarrollo Tecnológico de la Corporación Universitaria CIFE S.C., Calle  
Tabachín, 514, Bellavista, 62140, Cuernavaca, Morelos, México:  
diciembre de 2019.

Las opiniones e ideas expresadas por los autores no reflejan la postura  
del editor de la publicación ni de la Corporación Universitaria CIFE S.C.

### **Director y Editor**

Josemanuel Luna-Nemecio  
josemanuelluna@cife.edu.mx

### **Comité Editorial**

Dra. Rosa María Varela Garay (Universidad Pablo de Olavide, España)  
Dr. Antonio Allegretti (St. Augustine University of Tanzania, Tanzania)  
Dr. Alex Covarrubias V. (ASU: The School of Transborder Studies, College of Liberal Arts and Sciences, Estados Unidos)  
Dra. Suyai Malen García Gualda (Universidad Nacional del Comahue, Argentina)  
Dr. Gonzalo Javier Flores Mondragón (Universidad Pedagógica Nacional).  
Dr. Sergio Tobón (Centro Universitario CIFE, México)  
Dr. Alejandro Escudero. Investigador en la Universidad Autónoma de Querétaro, México.  
Dr. Naú Silverio Niño-Gutiérrez (Universidad Autónoma de Guerrero, México)  
Dra. Haydeé Parra-Acosta (Universidad Autónoma de Chihuahua, México)  
Dr. Arturo Barraza Macías (Universidad Pedagógica de Durango)  
cDr. Voltaire Alvarado Paterson (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile)  
cDr. Roberto Simbaña.(Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, Ecuador)

### **Indexación**

Latam Studies  
Google Academic  
Crossref

## SUMARIO / CONTENTS

### **DOSSIER: VIOLENCIA, MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN: TRES PROBLEMAS SOCIALES PENSADOS DESDE LA MULTIDISCIPLINA**

#### **Presentación: Para pensar la violencia, la migración y la educación como problemas sociales en el contexto de la crisis civilizatoria mundial**

*Thinking about violence, migration, and education as social problems in the context of the current civilizational crisis*

**JOSEMANUEL LUNA-NEMECIO** 06 - 10

#### **Mujeres que Resisten Extractivismo y Violencia en la Patagonia, Argentina**

*Women Resisting Extractivism and Violence in Patagonia, Argentina*

**SUYAI MALEN GARCÍA GUALDA** 11 - 26

#### **Desafíos en la Intervención en Violencia en la Adolescencia desde el Trabajo Social en España**

*Challenges in intervention in Violence in adolescence from social work in Spain*

**CRISTIAN SUÁREZ-RELINQUE, ROSA MARÍA VARELA-GARAY, BELÉN MARTÍNEZ-FERRER, RAFAEL GÓMEZ DEL TORO** 27 - 41

#### **Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas**

*Towards a Philosophy of Education with Emmanuel Levinas*

**NATALIA RODRÍGUEZ-MARTÍN** 42 - 52

#### **The role of Armenian Immigrants in Iranian History, Culture and Art**

*El Papel de los Inmigrantes Armenios en la Historia, Cultura y Arte Iraní*

**VAHID RASHIDVASH, MAHMOUD JONEIDI JAFAR** 53 - 63

#### **El Fenómeno del Desplazamiento Evaluado desde la Socioformación en tres Comunidades del Departamento de Caldas, Colombia**

*The Displacement Phenomenon Evaluated since the Socioformation in three Communities of the Department of Caldas, Colombia*

**PATRICIA CARDONA-PARRA, MARÍA NANCY MARÍN-OLAYA** 64 - 77

## ARTÍCULOS

---

### **Parto y Habitus: un Estudio Sociocultural en Mujeres en el Estado de Morelos**

*Childbirth and habitus: a sociocultural study in Women of the state of Morelos.*

KARINA ATAYDE, LUZ MARÍA GONZÁLEZ-ROBLEDO

78 - 86

---

### **Construct Validity and Reliability of a Rubric for the Evaluation of Digital Competences from the Socioformative Approach**

*Validez de Constructo y Confiabilidad de una Rúbrica de la Evaluación de las Competencias Digitales desde el Enfoque Socioformativo*

ELIZABETH SALAZAR GÓMEZ, LUIS GIBRAN JUÁREZ-HERNÁNDEZ

87 - 99

---

### **Taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación**

*Socioformative Taxonomy: A referent for Didactics and Evaluation*

MARTHA LETICIA SÁNCHEZ-CONTRERAS

100 - 115

---



---

*Dossier: Violencia, Migración y Educación: Tres problemas sociales pensados desde la multidisciplinaria.*

---

## **Para pensar la violencia, la migración y la educación como problemas sociales en el contexto de la crisis civilizatoria actual**

**Josemanuel Luna-Nemecio<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Centro Universitario CIFE; josemanueluna@cife.edu.mx

---

Recibido 27 junio 2019: Fecha; Aceptado: 28 junio 2019

---

**Cita APA del artículo:** Luna-Nemecio, J. (2019). Thinking about violence, migration, and education as social problems in the context of the current civilizational crisis, *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 6-10. doi: dx.doi.org/10.35766/jf19111

---

**Resumen:** En este manuscrito se buscó realizar una presentación general al primer número de la revista *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*. En la Introducción se abordó lo necesario que resulta el realizar investigaciones basadas en un enfoque transdisciplinar y complejo para pensar la violencia, la migración y la educación como problemas que derivan de la crisis civilizatoria vigente y que, por lo tanto, terminan por ser, necesariamente, objeto de estudio de las Ciencias Sociales y Humanidades. En el Desarrollo, se presenta una síntesis de los artículos que estructuran tanto la sección del sobre presente Dossier, como los que forman parte de la Sección General de este primer número. Finalmente se presenta el sentido que tienen los artículos que se presentaron al buscar convertirse en referentes de análisis y consulta que permita ofrecer respuestas a la serie de interrogantes que se puedan desprender de los fenómenos sociales abordados a lo largo del presente número.

**Palabras clave:** ciencias sociales, crisis civilizatoria, educación; migración, violencia

### **Title: Thinking about violence, migration, and education as social problems in the context of the current civilizational crisis**

**Abstract:** In this paper, we sought to make a general presentation on the first issue of *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*. The Introduction addressed the need for research based on a transdisciplinary and complex approach to thinking violence, migration and education as problems that derive from the current civilization crisis and, therefore, end up being, necessarily, the object of study of the Social Sciences and Humanities. In the Development, a synthesis of the articles that structure both the section of the present Dossier and those that form part of the General Section of this first issue is presented. Finally, the meaning of the articles presented when seeking to become reference points for analysis and consultation is presented in order to offer answers to the series of questions that may arise from the social phenomena addressed throughout this issue.

**Keywords:** civilizational crisis, education; migration, social sciences, violence

## Introducción

La política de acumulación de capital de corte neoliberal, en tanto directriz por la que corre la subsunción formal y real del proceso de trabajo y del consumo por el capital y como dimensión estratégica para la realización del mercado mundial, se encuentra en crisis; ello como correlato de la caída tendencial de la tasa de ganancia que, desde 2007 a la fecha, ha originado una serie de problemas que ponen en cuestión la reproducción social en su conjunto, al producir una crisis de la salud (Luna-Nemecio, 2019) y destrucción ecológica del planeta sin precedente alguno.

La crisis civilizatoria contemporánea (Wise & Covarrubias) marca una gran coyuntura histórica que invita a la reflexión de cada una de los problemas sociales que actualmente aquejan a la humanidad. La cultura (Islam, Wahab, Burnsmester & Chowdury), lo político (Olvera, 2016), los derechos humanos (Jiménez & Pacheco, 2016), el medioambiente (Valiullina, Lukjanov, Puskarewa, 2018), la salud (Luna-Nemecio, 2019) y la soberanía política (Apablaza, 2017) y alimentaria (Micarelli, 2018) han sido puestos en riesgo. Esta crisis de la reproducción social producida por el neoliberalismo, es precisamente, el marco histórico que justifica que la Revista *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities* dedique su primer número a reflexionar tres dimensiones que resultan centrales para tratar de dar un orden al aparente caos que deriva de la degradación civilizatoria actual, a saber: la violencia, los fenómenos migratorios y la educación.

El abordaje de dichas temáticas se realizan desde un enfoque transdisciplinario y complejo; pues sólo con ésta perspectiva se puede ofrecer una mirada totalizadora sobre las diversas determinaciones que nuclea las múltiples manifestaciones de violencia social que aquejan nuestra sociedad, tanto dentro del espacio doméstico (Cardoso & Cosa), como fuera de ésta; tomando por asalto a las universidades y centros educativos, en los que el bullying (Correa, Novaes, Torres, Sousa, Santos & Silvio de (2018) se vuelve una normalidad degradada dentro de las aulas.

Como un fenómeno que se deriva pero que también es condición de la violencia social hoy generalizada se encuentran los fenómenos migratorios que, por un lado, producen fuertes cambios en la identidad territorial de las personas; y, por otro, genera una serie de sincretismos culturales que enriquecen y complejizan la determinación de el arte y la cultura en lugares donde el flujo de migrantes es de alta ocurrencia.

La transdisciplina y lo complejo, invitan a reflexionar estos dos problemas desde diversas perspectivas; siendo una sumamente importante el de la Educación, en tanto que ésta es una dimensión total del florecimiento humano y desarrollo social en su conjunto; y, por lo tanto, ella debe ser, también, un objeto de estudio particular para dialectizarle y entenderle críticamente, con vista en dotarle de toda su potencialidad, otrora subordinada en un sentido alienante.

## Desarrollo

*Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities* publica el presente número especial que toma la forma de un Dossier en cuyas páginas escriben diversos

investigadores y académicos de reconocido prestigio dedicados al estudio crítico e interdisciplinario sobre la violencia, los fenómenos migratorios, la educación. Este número se compone por dos secciones. La primera está conformada por un Dossier especial titulado: “Violencia, Migración y Educación: Tres problemas sociales pensados desde la multidisciplinaria”, al cual lo integran cinco artículos elaborados por investigadores e investigadoras en Argentina, España, Alemania, Teherán y Colombia. Esta primera sección se inaugura con el trabajo de Suyai Malen García Gualda titulado “Mujeres que Resisten Extractivismo y Violencia en la Patagonia, Argentina” en el que se realiza una investigación sobre la provincia de Neuquén desde la perspectiva de las luchas de resistencia por parte de las mujeres de las comunidades Mapuce en contra de la minería a cielo abierto y de la relación que se establece entre el extractivismo y el patriarcado.

El segundo artículo del Dossier, lleva por título “Desafíos en la Intervención en Violencia en la Adolescencia desde el Trabajo Social en España”; en él Cristian Suárez-Relinque, Rosa María Varela-Garay, Belén Martínez-Ferrer y Rafael Gómez del Toro abordan la violencia en la adolescencia a partir de explorar la serie de competencias específicas que los trabajadores sociales requieren para llevar a cabo su desempeño diario; así como la necesidad de pensar en una reivindicación de la interacción directa con los adolescentes y la revisión de los planes de estudio vigentes en España.

En tercer lugar, el artículo de Natalia Rodríguez Martín, cuyo título que lo enmarca es “Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas”, se da a la tarea de explorar los informes que Emmanuel Levinas sobre la École Normale Israélite Orientale para ofrecer una mirada sobre la experiencia pedagógica, el carácter inagotable de la enseñanza, así como la importancia de revalorar el papel del maestro. Este artículo tiene la valía de exponer cómo Emmanuel Levinas puede ser considerada como el pilar de una ética crítica y transformadora.

El cuarto artículo que conforma el la sección del Dossier, lleva por título “The Role of Armenian Immigrants in Iranian History, Culture and Art”; en él Vahid Rashidvash y Mahmoun Joneidi Jafar exponen la compleja historia del territorio iraní en el que diversas tribus han confluído en la construcción de una identidad cultural; misma que ha tenido que convivir con la llegada de Armenios a dicho territorio y la construcción de diversos espacios y prácticas de índole religiosa; produciéndose una serie de fenómenos culturales y artísticos cuya complejidad estriba en el entramado histórico territorial de convivencia entre lo iraní y lo armenio.

Como cierre de la sección del Dossier, Patricia Cardona-Parrá y María Nancy Marín-Olaya presentan el artículo titulado “El Fenómeno del Desplazamiento Evaluado desde la Socioformación en tres Comunidades del Departamento de Caldas, Colombia”; en el cual exploran el desplazamiento y reconocimiento de territorialidad y desarraigo por fenómenos de índole natural y sociocultural, con la finalidad de poder resignificar las competencias socioformativas que permitan construir mecanismos de resiliencia y adaptabilidad frente a la adversidad vivida.

La segunda sección del presente número, está compuesta por tres artículos cuya temática general los enmarca dentro de las líneas de interés de *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, pero que no abordaron de manera directa

el argumento central del Dossier, por lo que aparecen inmediatamente después de haber concluido éste. El primer artículo de esta Sección General se titula “Parto y Habitus: un Estudio Sociocultural en Mujeres en el Estado de Morelos” en el que las autoras, Karina Atayde y Luz María González-Robledo, presentan un estudio cualitativo sobre las preferencias de las mujeres por elegir cierto tipo de parto; dando cuenta de los factores que participan en dicha elección; permitiendo observar el nivel de influencia de cada mujer desde la perspectiva de los capitales social, cultura, físico, económico y simbólico propuesto por Pierre-Bourdieu.

El segundo artículo de la sección general es el escrito por Elizabeth Salazar y Luis Gibram Juárez-Hernández; llevando por título “Construct Validity and Reliability of a Rubric for the Evaluation of digital Cempetencen form the Socioformative Approach”; es este documento fue construir y analizar la confiabilidad de evaluar las competencias digitales desde la Socioformación, a partir de la realización de un análisis factorial, cuya examinación fue a través de la matriz de correlación, el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett.

La Sección General del primer número de la revista *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, termina con el artículo “Taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación”; en él, Martha Leticia Sánchez-Contreras abordan el origen de varias taxonomías cuyo sentido está en mejorar el aprendizaje y la didáctica; haciendo una comparativa con la taxonomía socioformativa como una forma integral de orientar los procesos socioformativos en América Latina.

## Conclusiones

El primer número de la revista *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities* ha convocado y reunido importantes investigaciones que buscan participar desde sus respectivos miradores y enfoques, en la serie de debates que actualmente se dan dentro de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Por tal motivo, el Dossier y la Sección General, están integrados por artículos científicos que buscan volverse referentes de análisis y consulta que permita ofrecer respuestas a la serie de interrogantes que se puedan desprender de los fenómenos sociales abordados a lo largo del presente número.

---

## Referencias

- Apablaza, I. T. (2017). Political sovereignty, immunity & exception hermeneutical keys to neoliberal governmentality [Soberanía política, inmunidad y excepción calves hermenéuticas sobre la gubernamentalidad neoliberal]. *Ideas y Valores*, 66(164), 79-104. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n164.64961>
- Cardoso, B. L. & Cosa, N. (2019). Development of social skills of women in situation pf violence by intimate partners: A theoretical study [Desenvolvimiento de habilidades sociaes de mujeres en situación de violencia por compañero ínfimo: Un estudio teórico]. *Interacao em Psicologia*, 23(1), 20-32. <https://cutt.ly/hhAWtr>

- Correa, M., Novaes, R., Torres, M., Sousa, M., Santos, R. & Silvio de, C. (2018). Bullying, violence and physical education in public schools in Rio de Janeiro [Bullying, Violência e Educação Física nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro] *Motricidade*, 14, 234, 244. doi: <https://cutt.ly/shARMP>
- Islam, M.R., Wahab, H.A., Burnmester, C.F. & Chowdhury, S.R. (2019). Cultural Globalization: A critical Analysis of Identity Crises in the Developing Economies. In: Faghil, N. (eds) *Globalization and Development. Contributions to Economics*. Springer, Cham. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-14370-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14370-1_16)
- Jiménez, S. H. & Pacheco, J.A. (2016). Cycles of mobilization and human rights crises: Collective action of national ngos and human rights in Mexico. *Revista de Estudios Sociales*, 2016, 56, 26-38. doi: <https://doi.org/10.7440/res56.2016.02>
- Luna-Nemecio, J. (2019). La doble disyuntiva histórica de la producción antropogénica de la salud y la enfermedad en el siglo XXI. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(9), 137-155. <https://www.anthropica.com.mx/ojs/index.php/AntropicaRCSH/article/view/34>
- Micarelli, G. (2018). Food sovereignty and other sovereignties: The value of the commons [Soberanía alimentaria y otras soberanías: el valor de los bienes comunes]. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(2), 110-142. doi: <https://doi.org/10.22380/2539472X.464>
- Olvera, A. (2016). Politicar crisis, social movement and the future of democracy in Mexico [La crisis política, los movimientos sociales y el futuro de la democracia en México]. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 279-296. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30011-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30011-3)
- Valiullina, Z. R., Lukjanov, A.V., Puskarewa, M.A. (2018). Philosophy of ecological crisis and two forms of modern diclectic [La filosofía de la crisis ecológica y dos formas de la dialéctica moderna]. *Utopía y praxis revolucionaria*, 23 (82), 410-415. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15130>
- Wise, R.D. & Covarrubias, H.M. (2012). Unequal cultural exchange and crisis of civilization. Challenging of cultural change and human development. *Gazeta de Antropología*, 28(3). doi: <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fhdl.handle.net%2F10481%2F22980>



---

*Dossier: Violencia, Migración y Educación: Tres problemas sociales pensados desde la multidisciplina.*

---

## **Mujeres que Resisten Extractivismo y Violencia en la Patagonia, Argentina.**

**Suyai Malen García Gualda<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional del Comahue, Argentina, gsuyai@hotmail.com

---

**Recibido:** 15 de abril, 2019; **Aceptado:** 25 de mayo, 2019;

---

**Cita APA del artículo:** García-Gualda, S.M. (2019). Women Resisting Extractivism and Violence in Patagonia, Argentina [Mujeres que Resisten Extractivismo y Violencia en la Patagonia, Argentina]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 11-26. doi: dx.doi.org/10.35766/jf19112

---

**Resumen:** La Patagonia se ha convertido en un escenario controvertido, marcado por la lucha y resistencia frente al avance extractivista y en defensa de los recursos naturales. La provincia de Neuquén se distingue por la presencia de una contracultura de la protesta, la hegemonía del partido gobernante y por su diversidad cultural. En este marco, la lucha que llevan adelante las comunidades mapuce es el tema de nuestro interés, concretamente la participación de las mujeres en los distintos conflictos territoriales. En esta oportunidad, nos proponemos exponer algunos de los resultados a los que arribamos durante la realización de nuestra tesis doctoral, producto de años de trabajo de campo. En adelante recorreremos parte de la historia neuquina focalizándonos en la experiencia de las mujeres del lof Mellao Morales y su lucha frente a la expansión de la minería a cielo abierto. De modo que reflexionamos sobre la relación extractivismo-patriarcado y el proceso de feminización de las luchas en contextos extractivistas.

**Palabras clave:** extractivismo; indígenas; mujeres; patriarcado; violencia.

### **Title: Women Resisting Extractivism and Violence in Patagonia, Argentina**

**Abstract:** Patagonia has become a controversial scenario, marked by the struggle and resistance against extractive progress and in defense of natural resources. Neuquén is distinguished by the presence of a counterculture of protest, the hegemony of the ruling party and its cultural diversity. In this context, the struggle carried out by the Mapuce communities is the subject of our interest, specifically the participation of women in the different territorial conflicts. On this occasion, we propose to present some of the results we reached during the realization of our doctoral thesis, product of years of field work. From now on, we will go through part of the history of Neuquén, focusing on the experience of women in the Mellao Morales and their struggle. So we reflect on the extractivismo-patriarchy relationship and the feminization process of the struggles in extractive contexts.

**Keywords:** extractivism, native people, patriarchy, violence, women

## Introducción

La provincia de Neuquén se ubica en la Norpatagonia argentina, concretamente en el extremo noroeste de la región más austral de América Latina. Los vastos paisajes que nutren el territorio neuquino, convierten a esta provincia en uno de los selectos destinos de turistas e inversores. Sin duda se trata de una provincia rica, diversa y “joven”, ya que fue incorporada como territorio nacional recién en el año 1884 y elevada al rango de “provincia” en 1955. No son pocas las características que diferencian a Neuquén del resto de la Argentina, entre ellas se destacan: la hegemonía política del Movimiento Popular Neuquino (en adelante MPN), la presencia de una contra-cultura de protesta (Petruccelli, [2005] 2015) y la persistencia de diversas matrices culturales.

Esta provincia de enclave energética cuenta con una nutrida historia que se tiñe, desde hace décadas, de múltiples rebeldías. La presencia de una contracultura de la protesta hace de este territorio sureño un escenario fecundo para la emergencia de voces que denuncian la relación simbiótica patriarcado-extractivismo. La yuxtaposición partido-estado que garantiza la hegemonía política del MPN, halla como contracara inmediata diversas prácticas insurrectas que resisten al avance del capital sobre los cuerpos-territorios. En una coyuntura marcada por la desposesión, (Harvey, 2005), las mujeres mapuce enfrentan numerosas y disímiles situaciones de violencia que se potencian al calor del auge de políticas extractivistas y la creciente criminalización de la protesta social.

La lucha política que el Pueblo/Nación Mapuce lleva adelante en Neuquén, especialmente las mujeres, ha sido el gran tema de estudio que nos ha movilizado en los últimos años. Es por ello que en esta oportunidad nos interesa exponer algunos de los resultados y experiencias que logramos cosechar a lo largo de nuestra investigación doctoral. Para ello, hemos decidido centrarnos en lo que fue uno de los casos que analizamos en el quinto capítulo de nuestra tesis: la resistencia del lof (comunidad) Mellao Morales ante el avance de la minería a cielo abierto en el paraje Campana Mahuida. Si bien se trata de una experiencia de organización y lucha que ya tiene algunos años, creemos que nos ha permitido observar continuidades históricas y trazar analogías entre distintas etapas de acumulación de capital, desde el siglo XIX hasta nuestros días.

A los fines del presente artículo vale mencionar que nuestra tarea investigativa estuvo centrada en la gran área de la ciencia y la teoría política con aportes propios de los estudios de género (y feministas). De este modo, y a partir de técnicas afines a una estrategia metodológica cualitativa basada en la etnografía, recorrimos durante más de cinco años diferentes comunidades y organizaciones supra comunitarias del Pueblo Mapuce.

A continuación expondremos de manera sintética cuál fue la perspectiva teórica que orientó nuestra investigación y, también, explicaremos con mayor detalle la estrategia metodológica que utilizamos para llevar a cabo la tesis. Luego, compartiremos parte del trabajo realizado con mujeres y varones de la comunidad Mellao Morales, centrándonos en la relación extractivismo-patriarcado y el proceso de feminización de las luchas que tiene lugar en el “fin del mundo”.

## Perspectiva Teórica

El marco teórico de nuestra investigación se nutre de aportes propios de la ciencia y la teoría política como así de los estudios de género y feminismos. Incluimos en los distintos capítulos lecturas clásicas como así, también, autores/as originarios del Pueblo/Nación Mapuce, lo cual entendemos como una apuesta académica-política. A lo largo de todo el trabajo emergen con fuerza diferentes posicionamientos teóricos y epistemológicos que hemos intentado conciliar en nuestra investigación. Aquí esbozamos un panorama general, de manera sintética, del abordaje teórico que realizamos en el escrito original.

Es importante señalar que en los últimos años creció visiblemente la cantidad de estudios e investigaciones interdisciplinarias y con una fuerte impronta feminista que buscan conocer la realidad de las mujeres mapuce en la provincia de Neuquén. Por ello, nos importa decir que día a día se gestan nuevos aportes en la materia, los cuales se nutren, también, de los trabajos provenientes de pensadores/as del vecino país de Chile. A continuación exponemos los dos ejes más relevantes de nuestro marco teórico para comprender los resultados que exponemos en este artículo: cómo pensar a los movimientos indígenas en la coyuntura actual y desde qué perspectiva analizamos la lucha de las mujeres mapuce.

### *Cómo pensar a los movimientos indígenas*

La realidad latinoamericana no hace más que demostrar que la pretendida homogeneidad y unidad cultural, sobre la cual se erigieron los Estados Nacionales, ha fracasado. No resulta extraño, entonces, que en las últimas décadas se haya profundizado la relación de no correspondencia entre la diversidad de matrices culturales y las instituciones gobernantes -y sus representantes- (Tapia, 2007). De hecho, en los últimos tiempos, las disputas por el reconocimiento de las diferencias y la existencia de sujetos plurales han adquirido beligerancia política y visibilidad epistemológica. Beligerancia política, por confrontar las múltiples estructuras de dominación y visibilidad epistemológica, porque revelan dimensiones de la realidad que durante siglos han sido invisibilizadas por la cultura dominante (Vargas Valente, 2011: 4).

La insurgencia política y epistémica que llevan a cabo los movimientos indígenas nos permiten observar nuevas articulaciones y relaciones entre el Estado y la Sociedad. En este marco, Argentina ha sido terreno fértil para el (re)surgimiento de movimientos que se han posicionado como actores políticos legítimos. Se trata de actores que encarnan propuestas que incluyen la reformulación del régimen político, la transformación de los sistemas de representación y el cuestionamiento del Estado y la Democracia. En efecto, durante los últimos años la Patagonia norte se ha convertido en un espacio con un pronunciado nivel de conflictividad social a raíz de problemáticas socio-territoriales que afectan directamente a la población originaria y no-originaria de la zona.

La lucha mapuce ha sido y es parte de un proceso en el que los Pueblos y Naciones indígenas han actuado y actúan como vanguardia política y de resistencia. Lejos de posturas “culturalistas” reconocemos el origen y potencial político del “movimiento indígena” en Argentina. Dicho movimiento ha tenido a lo largo de los últimos cuarenta

años una importante presencia en las distintas provincias del país. En el caso de Neuquén, en la década de los setenta, comenzó la historia del organismo supra de mayor influencia, la Confederación Mapuce de Neuquén. Al igual que con otros espacios o sectores políticos los/as mapuce presentan tensiones, internas y rupturas que muchas veces opacan la organización política, aunque, cuentan con la virtud de unir filas frente al avance estatal y privado. En Neuquén existe una contra-cultura de la protesta (Petruccelli, 2015) todavía vigente que se hizo visible en los noventa pero que se remonta a los años sesenta-setenta y que incluye a la lucha mapuce como parte de su estructura o núcleo duro. En este punto nos focalizaremos para entender la lucha del lof Mellao Morales.

### *Desde qué perspectiva analizar la lucha de las mujeres indígenas*

El concepto de género abarca al conjunto de características, oportunidades y expectativas que un grupo social asigna a las personas, y que éstas asumen como propias; lo que significa que ser “varón” o “mujer” constituye un hecho sociocultural e histórico. En consecuencia, las relaciones de género pueden definirse como los modos en que las culturas asignan las funciones y responsabilidades tanto a hombres como mujeres (Bonder, 2012). Sin embargo, dicha noción ha sido cuestionada, en más de una oportunidad, por indígenas y afrodescendientes, justamente, por tratarse de un concepto proveniente de la cultura –y academia- occidental de los países centrales y no expresar e incorporar las demandas, historias, cosmovisiones y realidades de las mujeres no-blancas.

Este dilema, junto con otras inquietudes epistémicas, teóricas y políticas ha conducido a que se acreciente la cantidad de pensadoras, activistas y académicas que nos invitan a (re)pensar la compleja realidad de América Latina y El Caribe. No son pocas las autoras que sostienen que el universalismo etnocéntrico occidental ha penetrado al conocimiento en todas sus esferas, razón por la cual existe una marcada tendencia al predominio y desarrollo de ciertos feminismos hegemónicos, dotados de un conocimiento insuficiente de las “otras subalternas” (Mohanty, 2008). Por esta razón, nos parece necesario rescatar los aportes de feministas decoloniales, postcoloniales e indígenas (comunitarias) que reconocen y denuncian la permanencia de la colonialidad en las relaciones sociales, étnicas, sexuales, epistemológicas, económicas y de género.

Nuestro abordaje se nutre, también, del enfoque/teoría de la interseccionalidad del género. El término “interseccionalidad” fue acuñado, hacia 1994, por Kimberlé Williams Crenshaw. Sin embargo, diversos estudios y documentos sostienen que ya en la década de 1960-70 se comenzaba a debatir en torno a esta noción. El origen de este concepto se halla en el pensamiento y la lucha de feministas negras, pues surgió, justamente, para explicar y entender las experiencias de las mujeres afrodescendientes en Estados Unidos. Así, la interseccionalidad sirvió como un instrumento teórico útil para interpretar el racismo y el sexismo como fenómenos que operan mediante dispositivos afines (Davis, 1981).

La “interseccionalidad” como herramienta teórica, conceptual y política sirve para abordar y analizar la multiplicidad y simultaneidad de la opresión que padecen los seres humanos, en especial: las “mujeres”. Es decir, permite comprender la convergencia de las diferentes formas de opresión/desigualdades padecidas por las mujeres, ligadas al

sexismo, clasismo y racismo (Zambrini, 2014). El concepto de interseccionalidad señala la importancia de desarrollar análisis que incluyan las diversas, y multidimensionales, estructuras de poder. Se trata de categorías sociales que se apoyan en dicotomías de desigualdad que sirven para la división de grupos: “la norma” y lo “otro”.

Posicionarnos desde este enfoque nos empuja hacia el debate sobre identidad(es), pues supone dirigirnos hacia las vivencias, experiencias y pertenencias de los/as sujetos/as. De modo que, siguiendo a Floya Anthias (2006), nos interesa considerar la multiplicidad de posiciones y pertenencias que las personas manifiestan de manera contextual y situada sin caer en una minuciosa deconstrucción de la(s) diferencia(s). Nos importa destacar la resonancia política de las pertenencias y los posicionamientos, de las identidades, en tanto constructos sociales que involucran afectividades, lazos/vínculos dinámicos y cambiantes. Reconocerse/reconocernos como parte de un grupo, nación o pueblo es un hecho político. Por ello afirmamos que se trata, en última instancia, de identidades políticas que irrumpen, mayormente, en momentos de conflictividad. De este modo, en el transcurso de las páginas siguientes intentamos reflexionar sobre la participación política de las mujeres a partir de sus experiencias, recuerdos y memorias.

### *Estrategia Metodológica*

Partimos de reconocernos como un/a “sujeto/a” que estudia a otros/as “sujetos/as”, lo cual supone romper con ciertos conocimientos pre-adquiridos y pre-formateados propios de la formación académica. Buscamos, de este modo, alcanzar el afamado extrañamiento y así poder abordar el accionar, las prácticas, demandas y la participación de las mujeres del Pueblo Mapuce en diversas experiencias de conflicto en la provincia de Neuquén. La inclusión de esta temática en las arenas de la teoría y la ciencia política no ha sido una tarea sencilla, sin embargo estamos convencidos/as de que, como afirma Marc Abélès (1997), en los últimos tiempos los politólogos/as hemos comenzado a fascinarnos por facetas de la política fuera de nuestros campos tradicionales de estudio, y hemos decidido incursionar lo simbólico, lo ritual, lo “otro”.

La estrategia metodológica (investigación cualitativa) por la que optamos se vincula con la aplicación del método etnográfico. A nuestro parecer, la etnografía permite conocer la realidad de los/as “otros/as”, escuchar su voz y opinión, como así también observar en detalle ciertos aspectos cargados de un importante contenido simbólico y político. A fin de introducirnos en el ambiente de las comunidades que han protagonizado los distintos conflictos, sin perder de vista que no estudiamos comunidades sino en comunidades (Geertz en Bartolomé, 2003), nos propusimos realizar entrevistas abiertas e individuales y observación participante.

La selección de los casos se realizó de acuerdo a la participación en los conflictos territoriales y a la cercanía con las comunidades intervinientes. En un primer momento nos dispusimos a trabajar solamente con mujeres, pero con el devenir de la investigación decidimos incorporar a varones Mapuce interesados en la temática. De esta forma aplicamos la técnica de “bola de nieve” para acceder a nuevos y distintos informantes.

Asimismo, de manera complementaria, hemos hecho uso de diferentes fuentes secundarias como documentos elaborados por organismos vinculados a los pueblos

indígenas, entre otros. Vale agregar que también consideraremos para nuestro análisis el uso de materiales audiovisuales (documentales, películas) y notas de diarios y periódicos. En el presente escrito haremos referencias a los resultados obtenidos exclusivamente en la comunidad Mellao Morales, atentos al conflicto que se desarrolló con motivo del auge -y potencial explotación- de la actividad minera en la zona del citado lof.

## Resultados

### *Neuquén: Estado y Capital, “Alianza Criminal”*

El 04 de junio de 1961, durante la proscripción del peronismo, se fundó el MPN en la localidad de Zapala. Hace cincuenta y ocho años comenzó la historia del partido provincial que detenta el poder político en Neuquén de manera ininterrumpida desde 1963. Si bien se trata de un partido cuyo origen se vincula al peronismo, entrados pocos años de su fundación ya se observó cierto distanciamiento o fisura entre la lógica emepenista y el partido nacional.

En las elecciones de 1973 el MPN triunfó –ballotage mediante- sobre el FreJuLi, desde ese momento el partido “neo-peronista” se convirtió en un partido hegemónico dentro del sistema político provincial (Favaro, 2012). En este sentido, resulta muy revelador pensar que la idea de hegemonía que sostenemos se deriva de la interpretación que, desde aquellos años, se hace del partido con el Estado, es decir, se observa un proceso, al cual Orietta Favaro y Mario Arias Bucciarelli denominan, de “estatalización del entramado partidario” (1994, p.261).

Esto ha dado lugar a una especie de superposición entre la esfera pública y la privada debido al entrecruzamiento de intereses -privados y de los representantes del Estado provincial- (Favaro y Bucciarelli, 1999). Respecto a los elementos que sirven de pilares o sostenes del modelo hegemónico emepenista a lo largo de los años, el especialista en teoría y filosofía política Fernando Lizárraga, sostiene:

Las explicaciones para el imperturbable éxito electoral del MPN son múltiples: desde la presencia de una aceitada maquinaria electoral, pasando por la acción de una formidable red clientelar, hasta la inexistencia de una oposición partidaria con auténtica vocación de poder y capacidad organizativa. A esto [...] debe añadirse la eficaz estrategia emepenista de conciliar posiciones con los gobiernos federales de turno y la cohesión interna lograda mediante el elaborado culto a la ‘neuquinidad’. Esto elementos [...] convierten al MPN en un partido culturalmente hegemónico y electoralmente invicto (2013, 127-128).

Por otro lado, la inserción de Neuquén al régimen de acumulación nacional a través de la provisión de hidrocarburos e hidroelectricidad se concretó a lo largo de los años a la par de la definición de su sistema político. En 1977, con el descubrimiento del yacimiento Loma de La Lata, Neuquén se convirtió en una provincia dedicada -casi exclusivamente- a la explotación de hidrocarburos, perfil que logró asirse en los años noventa. Desde entonces, existe una marcada tendencia por parte del Estado a generar “zonas liberadas” para el avance corporativo de industrias extractivas, política que afecta de manera directa a los territorios y territorialidades indígenas.

Esta configuración de la economía provincial y del sistema político ha generado las condiciones materiales precisas para que se afiance lo que el historiador Ariel Petruccelli ([2005] 2015) ha denominado la “contra-cultura de protesta”. A nuestro parecer, dicho concepto nos permite, entre otras cosas, enmarcar la lucha mapuce dentro de la realidad política neuquina, desde una mirada amplia, y poner en contexto las relaciones presentes entre Estado/Gobierno-Sectores Privados-Mapuce. Es innegable que parte de la personalidad que distingue al partido provincial se debe, en buena medida, al accionar de los sectores que conforman la llamada contra-cultura de la protesta y viceversa. A propósito de esta relación, MPN-contra-cultura de la protesta, Lizárraga afirma:

Puede conjeturarse que si en Neuquén, un rico enclave hidrocarburífero de la Norpatagonia, esto se debió, y no en menor medida, a la existencia de esa arraigada y combativa ‘contra-cultura de la protesta’ que, desde los años ’60 es un rasgo distintivo de la provincia. Si la línea sobischista del MPN es el ala más reaccionaria del partido, lo es como respuesta de clase a algo concreto: el conjunto de organizaciones sindicales, políticas y de derechos humanos que integran esa notable contra-cultura de la protesta (2011: 227).

Si bien la contracultura de la protesta convoca a centenares de militantes, hasta la fecha no se ha logrado articular una oposición partidaria con posibilidades reales de revertir los resultados electorales en la Provincia.

Algunos/as historiadores/as consideran que la debilidad radica en que se trata de un fenómeno netamente urbano con escasa extensión territorial. Sin embargo, esto podríamos al menos ponerlo bajo sospecha, sobre todo a partir de los relatos de nuestros/as interlocutores/as, ya que tanto en los noventa como en la actualidad observamos una notable solidaridad entre organizaciones urbanas y rurales frente a determinados conflictos de envergadura (Autor).

Jorge O. Sobisch ganó la interna a gobernador en la década de los noventa, momento en el cual el partido provincial atravesaba una serie de vicisitudes endógenas. En ese momento comenzó una nueva etapa en la que se tejieron diversas alianzas, se produjeron rupturas y se inició una fuerte puja, entre las diferentes facciones, los sapagistas (amarillos) y sobischistas (blancos), por el liderazgo del MPN. Durante los sucesivos mandatos de Sobisch las políticas emanadas del Consenso de Washington fueron aplicadas rigurosamente con el beneplácito del entonces presidente, Carlos S. Menem.

En este marco, la reforma del estado y, en consecuencia, las privatizaciones de las empresas públicas, particularmente lade Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), provocaron la emergencia de numerosas protestas sociales que marcaron la historia política contemporánea de la Provincia. Es ineludible destacar la importancia a nivel nacional e internacional que tuvieron las manifestaciones de protesta que se originaron en Neuquén, entre ellas el movimiento piquetero, cuya cuna fue la pueblada cutralquense en 1996. En esa época el Pueblo Mapuce comenzó a desempeñar un importante rol en defensa de los bienes comunes o recursos naturales de cara a la “alianza estratégica” que el gobierno se propuso con el sector petrolero (Pérez Roig, di Risio, Gavaldá y Scandizzo, 2011).

Hubo una serie de conflictos territoriales que, sin duda, se han convertido en hitos de la resistencia y lucha mapuce, entre ellos Pulmarí en 1995. Y, en todas estas situaciones

de conflicto observamos, a lo largo de nuestro trabajo etnográfico, cómo las mujeres se han convertido en actrices políticas de notable envergadura. En adelante nos interesa detenernos en la experiencia de las mujeres de Mellao Morales, quienes han sido clave en la lucha que tuvo lugar ante el avance de la minería en territorio mapuce, iniciados los años dos mil.

### *Territorio Minado, el lof Mellao Morales*

Entrados los años dos mil (2007-2008) el gobierno provincial otorgó a una empresa minera de capitales chinos y californianos un permiso de exploración en territorio mapuce. A doce kilómetros al sur de la localidad de Loncopué, en Campana Mahuida al noreste del cerro Tres Puntas, se comenzó a proyectar un núcleo minero destinado a la explotación de cobre, el cual animó numerosos conflictos sociales y territoriales. Loncopué es un municipio de segunda categoría<sup>1</sup>, según el último censo (2010) cuenta con una población aproximada de cinco mil habitantes, y se halla a trescientos kilómetros de Neuquén capital. El potencial minero de la zona es reconocido desde hace décadas, motivo por el cual se había propuesto, durante el período territorialiano, instalar allí la capital. Desde entonces, los sucesivos gobiernos han estado marcadamente interesados en la explotación de los recursos naturales que se ubican en esta región.

No es casual, entonces, que en el año 2008 el Estado Provincial, representado por Jorge Sobisch, mediante CORMINE (Corporación Minera de Neuquén) y la empresa multinacional Emprendimientos Mineros S.A hayan instalado una mina de cobre en el paraje Campa Mahuida. Entre Loncopué y Las Lajas encontramos el espacio territorial en el que se asienta la comunidad mapuce Mellao Morales, desde el siglo XIX. Dicho lof (comunidad) está compuesto por más de trescientas familias ubicadas en cuatro parajes y dedicadas, principalmente, a la cría de ganado y a la agricultura a pequeña escala para el autoconsumo (Aranda, 2015). También, como pudimos evidenciar durante nuestro trabajo de campo, la elaboración de piezas y productos de tejido suelen ser parte de los ingresos económicos familiares, sobre todo para las mujeres de la comunidad.

En el caso de Mellao Morales, el conflicto comenzó cuando el compromiso firmado, a días de terminar su mandato, entre el ex gobernador y la empresa extranjera se convirtió en un “contrato de exploración con opción a compra”. Así fue que Sobisch, en persona, sirvió como portavoz del proyecto y arengó las supuestas bondades del desarrollo minero en la provincia (presunta generación de empleo y crecimiento económico local) y en el exterior: “el ex gobernador y fracasado candidato a presidente, viajó a China.

Ofertó las bondades mineras de nuestro suelo, y contó que tenía pensado la construcción de un tren trasandino. El millonario proyecto ferroviario encuentra en este punto al principal beneficiario: ‘Emprendimientos Mineros S.A’” (8300, 10/03/2009). El proceso en general estuvo atestado de irregularidades, desde la concesión directa que vulnera el artículo ochenta de la Constitución Provincial hasta la falta de consulta

---

<sup>1</sup> La Ley Provincial Nro. 53 establece como municipios de “segunda categoría” a los que poseen una población superior a mil quinientos e inferior a cinco mil habitantes.

previa a las comunidades indígenas involucradas, según lo establece el Convenio 169 de la OIT.

Entre tanta letra, el contrato brinda numerosos beneficios a la empresa china, entre los que se destacan el derecho de evaluar y efectuar operaciones vinculadas a la actividad con cualquier método que considere pertinente. Esto abre el umbral de posibilidades a la utilización de técnicas altamente contaminantes que permiten reducir costos en detrimento de la población local y los bienes naturales. Y como si esta vía libre no fuera suficiente, el Estado se compromete (CORMINE) a mantener la confidencialidad de los métodos empleados por la empresa, lo cual nos coloca frente a un pacto de complicidad (partido estado-multinacional) legalmente constituido. Este pacto de silencio favorece o, mejor dicho, responde a las demandas y necesidades de ciertos sectores enquistados en la estructura estatal neuquina, entre ellos la familia Sapag<sup>2</sup>.

Extrañas camionetas comenzaron a recorrer los caminos que habitualmente la comunidad Mellao Morales utiliza, las áreas próximas a los cerros Tres Puntas y Pedregoso empezaron a ser asiduamente transitadas por vehículos oficiales de empresas privadas. Así inició su relato V.J, mientras caminábamos por el territorio de la comunidad y nos señalaba el cerro: “venían y entraban como pancho por su casa, como siempre, poniendo en contra a la gente de la comunidad entre sí, dándoles plata, camionetas, autos, lo que fuese para cambiarles las ideas y había gente que, contadas las familias, pero había gente que aceptaban, no tomaban conciencia de lo que estaba pasando” (V.J, entrevista personal, 05de marzo de 2013). Igual que en otras situaciones que hemos analizado durante nuestra investigación doctoral, el clientelismo y los hechos de corrupción se transforman en las estrategias del partido-estado, y de su extensa red, para cooptar y torcer voluntades a favor de sus intereses.

Frente a la evidente vulneración de los derechos de los pueblos originarios, consagrados a nivel nacional e internacional, la comunidad -de forma conjunta y organizada- decidió llevar a cabo un juicio por nulidad del contrato entre CORMINE y Emprendimientos Mineros S.A. La causa fue elevada al Tribunal Superior de Justicia de Neuquén (TSJ), luego de que la jueza de primera instancia se declarara incompetente.

El proceso de judicialización del conflicto estaba en marcha. Más tarde, en el año 2009, el TSJ devolvió la causa al juzgado de primera instancia, pero previamente dio lugar a una medida cautelar que disponía frenar toda acción hasta tanto se resolviese la legalidad del contrato (Aranda, 2015). La Fiscalía de Estado y la empresa CORMINE conjuntamente presentaron un recurso extraordinario contra dicha disposición. Finalmente, la justicia falló en contra del gobierno (partido-Estado) de la provincia, un auténtico hecho histórico. En razón de lo anterior son ilustrativas las declaraciones de apoderada legal de Mellao Morales:

Cobra mayor entidad jurídica la decisión del máximo tribunal provincial que reconoció la plena vigencia y aplicabilidad del Convenio 169 de la OIT y en virtud del cual ninguna actividad minera podrá ser realizada en territorio de la Comunidad

---

<sup>2</sup> En este caso el principal involucrado fue Carlos “Nuno” Sapag, hermano del ex gobernador, Jorge Sapag.

Mapuche Mellao Morales hasta tanto se resuelva definitivamente la nulidad del contrato celebrado entre Cormine y la empresa china Emprendimientos Mineros (La Mañana de Neuquén, 6/4/2011).

Ahora bien, los/as mapuce no fueron los/as únicos/as en advertir los peligros que supone la explotación de cobre a cielo abierto. La comunidad de Loncopué y numerosas organizaciones sociales y políticas comenzaron a realizar diferentes actividades en repudio a la explotación minera a cielo abierto. Cabe mencionar que esta actividad encuentra como principal contaminante al proceso de lixiviación, el cual consiste en la separación, mediante solventes, de las partes solubles e insolubles. En el caso del cobre se utiliza ácido sulfúrico, mientras que para el oro se usa cianuro, y en estos procesos es prácticamente imposible evitar la evaporación de dichos ácidos. Pero esto no es todo, previo a la lixiviación es necesario llevar adelante voladuras de rocas por medio de explosivos, lo que reduce la posterior molienda y los costos de producción.

Las nubes de polvo originadas por las explosiones en altura (provocan derrumbes) generan lluvias ácidas (presencia de azufre y óxidos de nitrógeno). A su vez, finalizada esta etapa la roca, hecha polvo, es rociada por una mezcla de químicos cuyo principal ingrediente es el amoníaco. Esto da lugar a un exceso de nitrógeno y éste a la eutrofización, es decir, supone un exceso de nutrientes nitrogenados que afectan de manera directa al suelo, al agua y a los vegetales. Por último, debemos subrayar que la actividad minera requiere de una enorme cantidad de agua.

Toda esta degradación se planeaba realizar en territorio sagrado para el Pueblo/Nación Mapuce. El impacto ambiental que la explotación minera supone tiene consecuencias directas sobre la población mapuce y, también, no-mapuce, razón suficiente para que numerosos actores/as se manifestaran en contra de este proyecto. Docentes y estudiantes locales, la Pastoral Aborigen, la Mesa Campesina de la Zona Centro, Fundaciones, Asamblea de Vecinos/as Autoconvocados/as, fueron algunas de las organizaciones que, junto a los/as mapuce, dijeron “No” y lograron torcerle el brazo al Estado Empresario. El logro fue compartido con organizaciones urbanas que acompañaron en todo momento el proceso hasta el famoso Referéndum realizado el día 03 de junio de 2012, entre ellas organismos de derechos humanos como Madres de Plaza de Mayo.

En este conflicto no faltó la criminalización de referentes mapuce y tampoco faltó la participación política de las mujeres en el frente; pues la minería genera consecuencias devastadoras sobre las poblaciones, los territorios, las territorialidades, los bienes comunes y, especialmente, en las mujeres y sus cuerpos-territorios.

A continuación, reflexionamos sobre la actuación de las mujeres en la lucha del lof Mellao Morales, sin perder de vista la relación simbiótica entre extractivismo y patriarcado, lo cual muchas veces se expresa en múltiples formas y modalidades de violencia: violencia simbólica, que incluye diversas formas de discriminación y segregación; mediática, mediante la estigmatización de la lucha mapuce; económica y patrimonial, por el empobrecimiento y la falta de cumplimiento de la legislación; hasta física e institucional, cuya máxima expresión han sido los femicidios indígenas<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Uno de los casos más emblemáticos es el de la logko Cristina Linkopan. Para profundizar sobre el tema sugerimos ver (García Gualda, 2016).

### *Notas de Campo sobre la Feminización de la Lucha*

Terminando el verano, una tarde muy soleada de marzo, llegamos al lof Mellao Morales, paraje de Huarenchenque. Recorrimos las rukas (hogares) de la comunidad, la escuela, era el horario de la siesta y no circulaba nadie por las pedregosas calles del lugar. De pronto, comenzamos a conversar con una mujer que estaba en el patio de su casa junto a un niño pequeño que jugaba con un camión de plástico. Ella muy amablemente nos invitó a pasar y entre mates le comentamos los objetivos de nuestra visita.

Con total certeza nos dijo que debíamos hablar con V.J, autoridad del lof, que “ella” era la persona ideal para responder a nuestras inquietudes. Como siempre, y en todas las comunidades que hemos visitado a lo largo del tiempo, hay personas “habilitadas” para brindar información. No todos/as se muestran permeables a proporcionar datos y detalles, aunque, eso no significa que sean totalmente hostiles o reservados. Simplemente, para las “cuestiones formales”, como proporcionar una entrevista a una desconocida que viene de la ciudad, se deben cumplir ciertos pasos y respetar las normas que ellos/as establecen para el caso.

Así fue que emprendimos el camino a pie hacia la casa de V.J quien, por cierto, no se encontraba en ese lugar. Fuimos y vinimos de ruka en ruka a todo rayo de sol, el verano parecía no querer despedirse del territorio mapuce. De pronto nos recibió una mujer joven, de cabello largo y oscuro. Nos preguntó qué buscábamos en la comunidad. Le explicamos cuáles eran nuestras intenciones y en qué consistía nuestro estudio. Se fue. Esperamos afuera de un cerco de madera varios minutos. Volvió y nos dijo: “vamos a mí casa así estamos tranquilas”. Nos fuimos juntas por un largo caminito de piedras. Entramos a la ruka, comenzamos a charlar y a tomar mate, los primeros minutos fueron extraños, tensos, se notaba la resistencia, cierta desconfianza que persiste en las comunidades en conflicto. Luego de un par de horas todo fluía con total naturalidad, éramos muchos/as compartiendo los mates, experiencias, anécdotas, bromas y deleitándonos con las piezas de tejido que V.J nos mostraba con orgullo.

La mayoría éramos mujeres porque los maridos estaban trabajando en la fábrica de agua, ellos trabajaban todo el día. Aguas Patagonia. Ahora ya no está más. Ahora buscan changas. Ahora somos como cinco mujeres que estamos como autoridades de la comunidad (V.J, entrevista personal, 05 de marzo de 2013).

Al referirse al conflicto que nos reunía, nuestra interlocutora fue sagaz e inmediatamente afirmó que lo encabezaron las mujeres de la comunidad. Los varones, en su gran mayoría, eran empleados de la empresa “Aguas Patagónicas”. Por eso, nos explicó, las mujeres eran las responsables del cuidado de la economía comunitaria basada en la cría de animales y la elaboración de productos artesanales.

De alguna forma, creemos que esto las coloca en situación de ser quienes advierten a priori las consecuencias de la ofensiva extractivista. “Las mujeres tenemos más carácter, somos más luchadoras”, nos dijo V.J, mientras recordaba los días en los que se inició la gran “movida” contra el contrato minero. Muchas autoras dedicadas a estudiar la minería desde una perspectiva de género arguyen que las mujeres: “alertamos e identificamos los daños en la salud, la alimentación, la producción, en la cultura, la familia y el territorio. Convocamos, movilizamos a las personas, en distintos roles, marchamos con nuestros

hijos, llegamos hasta las últimas consecuencias, somos persistentes, sostenemos las demandas y al interior de las familias vamos tejiendo posiciones en defensa de la vida” (Chicaiza, 2014: 31).

Las consecuencias de la explotación minera sobre los cuerpos-territorios de las mujeres son extremadamente virulentas, ya que la gran mayoría presenta enfermedades graves. Además, los impactos diferenciados -entre varones y mujeres- obedecen a la reactivación del patriarcado a la par del “desarrollo” capitalista. En contextos de creciente masculinización de los espacios, las mujeres sufren los impactos del extractivismo en sus propios cuerpos (Chicaiza, 2014). Esto teje complicidades intra genéricas al interior de las comunidades, entre los varones que, como en otras épocas, se benefician y refuerzan el orden de géneros patriarcal y machista. Por tanto, en contextos mineros hay un profundo impacto en las relaciones sociales y de género en el seno de las comunidades; consecuencia que no siempre es registrada al momento de enumerar las secuelas del extractivismo: “hay una enorme colaboración, las empresas tienen a unos aliados cercanos en los compañeros varones... esto supone confrontaciones internas que llegan a quebrar no solo el núcleo comunitario, sino familiar” (Chicaiza, 2014: 33).

Entonces, las mujeres que padecen situaciones de violencia machista al interior de sus propias comunidades se enfrentan, además, a opresiones que responden a la nueva ofensiva capitalista. Sin embargo, esto no las inmoviliza, todo lo contrario. En escenarios minados las mujeres se convierten en activas defensoras de la vida, del territorio, de la comunidad y su cultura: “y ahora después del conflicto hay más mujeres, hemos tomado más la palabra”. Por este motivo, sostenemos que, a partir de la lucha contra múltiples situaciones de opresión, las mujeres mapuche han logrado posicionarse como actrices políticas de envergadura: “en esta lucha siempre fuimos muchas mujeres y después de eso salimos mucho más al frente las mujeres” (V.J, entrevista personal, 05 de marzo de 2015). El proceso de empoderamiento que visualizamos en las mujeres no está cerrado, se trata de un largo camino que inició en los noventa (con Pulmarí como punta de lanza) y que todavía presenta altos y bajos. Desde hace años, las mujeres “ponen el cuerpo” en defensa de su Pueblo, de sus derechos; al respecto dice Horacio Machado Araoz:

En el caso de las acciones de resistencia, éstas remiten a prácticas eminentemente corporales: movilizaciones y manifestaciones callejeras, bloqueos de rutas, intervenciones en distintos espacios públicos, etc., son todas prácticas que exigen inevitablemente “poner el cuerpo”. Éste se torna en el medio directo por excelencia de la expresión social de la resistencia y la protesta. Los cuerpos son, por tanto, las materialidades expuestas, de modo literal y no metafórico, a las múltiples y diversificadas formas de violencia que surcan los entornos de la conflictividad minera (2013: 24).

Por un lado, se trata de cuerpos sacrificables<sup>4</sup> anexos de los territorios concebidos por el estado-capital como zonas de sacrificio<sup>5</sup> y, por otro, son cuerpos-territorios que resisten, donde se dirimen luchas de poder. Una vez más, como en tantos momentos

---

<sup>4</sup> Ver (García Gualda, 2017).

<sup>5</sup> Se conoce como “zona de sacrificio ambiental” a aquellas que son destinadas a la exploración y explotación, mientras que las “zonas de beneficio” son las que quedan excluidas

históricos, vemos cómo los cuerpos de las mujeres son espacios políticos en los que se inscribe la historia (circular y dinámica) de los pueblos. Estas historias se renuevan y cobran particularidades propias en cada etapa de acumulación capitalista, así la “fiebre minera” muestra continuidades que van desde el siglo XV hasta la actualidad.

El desafío mapuce que supone cuestionar al desarrollo capitalista se enmarca dentro de una serie de propuestas, que algunos pensadores/as llaman “pachamamistas” (Boron, 2012), las cuales promueven una forma diferente de sentir, pensar y vivir el territorio, los bienes comunes y las relaciones sociales y de género: el buen vivir. En el caso del Pueblo/Nación Mapuce, el Kvme Felen, se presenta como la propuesta o ideal (político, económico y cultural) que promueve una forma autónoma de vida basada en los principios de la cosmovisión y filosofía mapuce. Y, a nuestro juicio, allí radica el potencial político de la *complementariedad*<sup>6</sup> promovida por referentes y lideresas indígenas, allí se vislumbra un futuro emancipatorio.

## Discusión y Conclusiones

Entre extractivismo y patriarcado existe una relación simbiótica, no existe uno sin el otro. El patriarcado conlleva aun conjunto de relaciones ligadas al control del proceso de la reproducción humana por parte del género masculino. De tal modo, el patriarcado se vincula con la regularización de la sexualidad, a través de permisos-prohibiciones, y con el proceso global de reproducción social (Ciriza, 1994). Por esto, el capitalismo requiere, para su sostenimiento y reproducción, de un orden de género(s) patriarcal que garantice la propiedad privada y la herencia, como así también que sea capaz de reproducir fuerza de trabajo útil para el desarrollo del mercado. Todo esto devela cómo los cuerpos femeninos se convierten en lienzos en los que se imprimen procesos históricos-políticos, ya que tanto el Estado como el Mercado tienen injerencia y potestad sobre ellos.

Estos cuerpos-territorios son regulados, disciplinados y controlados por diversas instituciones. En el caso de las mujeres, es decir de los cuerpos-territorios femeninos, la función reproductora de la fuerza de trabajo es, claramente, el rol social prioritario. Y, en efecto, el orden de género patriarcal –y machista- que supone el modelo extractivista hace uso –y abuso- de dichos cuerpos-territorios. Los cuerpos de las mujeres son considerados anexos de los territorios a explotar, son espacios en los que se desarrollan y despliegan las relaciones de poder capitalistas (Federici, 2010); del mismo modo que ocurrió durante el siglo XIX. El extractivismo como patrón de

---

<sup>6</sup> A lo largo de toda nuestra investigación observamos el valor que tienen la dualidad complementariedad como una forma de organizar las relaciones comunitarias para las mujeres indígenas. Incluso se puede pensar como un orden de género(s) diferente al propuesto por la modernidad occidental. En este sentido, como dice Silvana Sciortino (2013), la complementariedad se presenta como una forma de relación, un modelo ideal, cuyas características son la armonía, el equilibrio y la igualdad (en términos de equidad). Sin duda se trata de una noción que en la actualidad genera duros y arduos debates teóricos y políticos, sin embargo creemos que es necesario reforzar su valor político en tanto elemento que sirve como motor para criticar el orden establecido y, a su vez, como disparador de la lucha de las mujeres..

acumulación impulsado por los Estados genera, así, mayor violencia y control (sobre la reproducción) de los cuerpos femeninos, vistos simplemente como “recursos” (Federici, 2016). Dicha violencia encuentra como máxima expresión a los femicidios indígenas.

No todos los cuerpos femeninos son tratados y pensados de la misma forma; no todos los cuerpos-territorios “valen” lo mismo. Algunos están destinados a la reproducción de la fuerza de trabajo (casi exclusivamente) y otros, los “de segunda”, son territorios cosificados, susceptibles de ser comprados y vendidos en el mercado.

Desde un abordaje basado en la interseccionalidad podemos deducir cuáles son aquellos/as sujetos/as que configuran “cuerpos esclavizables”. De este modo podemos observar y trazar una analogía entre la Conquista llevada a cabo en el siglo XIX y la actualidad, puesto que las mujeres indígenas son nuevamente reducidas a la servidumbre y/o a la explotación, a favor de los intereses de los sectores acomodados. Paulatinamente, mediante diferentes mecanismos políticos, simbólicos discursivos-prácticos, se enquistan socialmente estereotipos y estigmas que garantizan la discriminación y segregación de determinados sectores, grupos y pueblos.

En un marco agravado por las características de enclave y por el trabajo físico, ello afecta de manera muy negativa sobre los roles que se asigna a la mujer: por un lado, en un contexto de marcadas asimetrías salariales, se fortalece el rol tradicional de la mujer (hombre-trabajador-proveedor/ mujer-ama de casa-cuidadora), a fin de garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo. Por otro lado, se potencia el proceso de explotación sexual de las mujeres y se cristaliza su rol como objeto sexual (Svampa, 2014: 139). De hecho, la relación petróleo-prostitución cuenta con una larga historia en la provincia de Neuquén, la que se remonta a los comienzos de los campamentos petroleros de YPF en Plaza Huincul.

Vale recordar que el gran asentamiento obrero giró, en la década del veinte, en torno a la creación de un prostíbulo. Lo llamativo del caso es que se trató de una estrategia, una “carnada”, impulsada por la empresa estatal para atraer y sostener –en el campo- a una importante planta de personal, eminentemente masculina. Es fundamental resaltar que las mujeres, jóvenes, que prestaban “servicios” en la “casa de tolerancia” lindante al campamento petrolero eran, directamente, empleadas de YPF. Hoy en día, sobre el sistema prostibulario tradicional operan redes de trata con fines de explotación sexual, cuyas principales víctimas son mujeres y niños/as. No es casual, que a partir del boom de la explotación de los yacimientos no convencionales, comenzaran a brotar denuncias de organizaciones feministas que aseguran que: “la ruta del petróleo es, asimismo, la ruta de la trata con fines de explotación sexual”.

El modelo extractivista concibe a la tierra y a los cuerpos de las mujeres como territorios sacrificables, agudiza y replica la violencia y la crueldad sobre estos cuerpos cuyo resultado extremo se convierte en muerte. Por ello, numerosas corrientes feministas piensan al auge extractivista como una etapa de reactualización del patriarcado, en la cual los imaginarios y los espacios –públicos- son fuertemente masculinizados. De esta manera, como anticipamos al comienzo, el patriarcado y el extractivismo se necesitan mutuamente (Gutierrez citada en Gator, 2014) y se expresan en múltiples y variadas formas que abarcan desde conductas micro-machistas hasta la trata de personas y los

femicidios (Federici, 2016). Pese a ello, las mujeres han logrado ocupar espacios de poder, han comenzado a desempeñar funciones claves y estratégicas en los momentos de conflicto. Esto nos permite hablar de una feminización de las luchas contra el extractivismo, según Svampa (2013, 2014).

En el caso puntual de las mujeres mapuce, creemos que a partir de su lucha contral las diversas situaciones de opresión han logrado re-significar su rol dentro de las comunidades, han recuperado el espacio público de decisión política y han puesto en jaque el orden establecido tanto dentro como fuera de sus comunidades y organizaciones..

---

## Referencias

- Abélès, M. (1997). La Antropología Política: nuevos objetivos, nuevos objetos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153.
- Anthias, F. (2006). Género, etnicidad, clase y migración; interseccionalidad y pertenencia transnacional. En Rodríguez Martínez, P. (ed.). *Feminismos periféricos. Discutiendo las categorías sexo, clase y raza (y etnicidad) con Floya Anthias*. Granada: Ed. Alquila.
- Aranda, D. (2015). *Tierra arrasada. Petróleo, soja pasteras y megaminería. Radiografía de la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Arias Bucciarelli, M. y Favaro, O. (1994). Reestructuración neoliberal y desagregación territorial. Reflexiones en torno a la privatización de YPF y su impacto en el espacio neuquino. *Revista Realidad económica*, 127.
- Bartolomé, M. A. (2003). En defensa de la etnografía: Aspectos contemporáneos de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, 12.
- Bonder, G. (2012). Fundamentos y orientaciones para la integración del enfoque de género en políticas, programas y proyectos. *Sinergias. Cuadernos del área Género, Sociedad y Políticas*, Vol. 1.
- Boron, A. (2012). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Buenos Aires: Luxemburg.
- Chicaiza, G. (2015). Elementos para abordar la megaminería desde una perspectiva de género. Memoria Seminario Internacional Extractivismo en América Latina ... Agua que no has de beber. Recuperado de: <https://cutt.ly/juwY14>
- Ciriza, A. (1994). Feminismo y política en dos encrucijadas históricas. II Parte. La crisis de la modernidad. *Revista de Filosofía*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Davis, A. (1981). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Alcal.
- Favaro, O. (2012). Luces y sombras en la vigencia y políticas de un partido provincial argentino: Movimiento Popular Neuquino, 1983-2010. *Sociohistórica, cuadernos del CISH*, 30.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la Bruja: Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*. Bs. As.: Tinta Limón.
- Federici, S. (2016). Reflexiones sobre el extractivismo y las mujeres. Recuperado de: <https://cutt.ly/kuwYux>
- García Gualda, S. (2016). Mujeres mapuce, extractivismo y kvme felen (buen vivir): la lucha por los bienes comunes en Neuquén. *Millcayac revista digital de ciencias sociales*, Vol. 3.
- García Gualda, S. (2017). *Cuerpos Sacrificables. Mujeres Mapuce frente a la ofensiva*

- extrativista”. En Favaro, O. y Lizárraga, F. (Eds.). *Viejas tramas y nuevos sujetos. Instantáneas de la Patagonia Norte*. General Roca: Publifadecs, 2017.
- Gartor, M. (2014). Feminismo reactiva la lucha contra el ‘extractivismo’ en América Latina. *Revista Rebelión*. Recuperado de: <https://cutt.ly/YuwY7U>
- Harvey, D. (2005). *El “nuevo” imperialismo. Acumulación por desposesión*. Buenos Aires: Clacso.
- Lizárraga, F. (2011). *Vicisitudes del Estado Mínimo en la Norpatagonia Argentina (Neuquén, 1999-2007)*. Iberoamérica Global, Vol. 4, Nro. 2.
- Lizárraga, F. (2013). La justicia social en el discurso fundacional del Movimiento Popular Neuquino. Dossier Primer Encuentro Patagónico de Teoría Política en *Revista Identidades*. Comodoro Rivadavia. Recuperado de: <https://cutt.ly/cuwYKz>
- Machado Araoz, H. (2011). El auge de la minería transnacional en América Latina. De la ecología política del neoliberalismo a la anatomía política del colonialismo. En Alimonda, H. (Coord.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Machado Araoz, H. (2013). Entre la fiebre del oro y el polvo de las voladuras... cuerpos y emociones en contextos de mineralización. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, Nro. 11. Recuperado de: <https://cutt.ly/4uwTio>
- Mohanty, C. (2008). *Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial*. En Suárez Navaz y Hernández (Ed). *Decolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. España: Ed. Cátedra.
- Pérez Roig, D.; di Risio, D.; Gavalda, M.; y Scandizzo, H. (2011). *Zonas de Sacrificio. Impactos de la industria hidrocarburífera en Salta y Patagonia*. Buenos Aires: América Libre.
- Petrucelli, A. ([2005] 2015). *Docentes y Piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có*. Neuquén: Ediciones con doble Z.
- Sciortino, M. S. (2013). *Mujeres, madres y luchadoras. Representaciones políticas de las mujeres originarias en los discursos identitarios*. Ponencia presentada en VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social.
- Svampa, M. (13 de julio de 2013). *Megaminería, Extractivismo y Patriarcado*. Recuperado de: <https://cutt.ly/juwTg5>
- Svampa, M. (2014). ¿Desarrollo o maldesarrollo? ¿Qué tipo de sociedades locales se van generando al compás de la expansión de la actividad hidrocarburífera a gran escala? En Bertinat, Pablo; D’Elia, Eduardo; OPSur; Ochandio, Roberto; Svampa, Maristella y Viale, Enrique. *20 mitos y realidades del Fracking*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Tapia, L. (2007). Una reflexión sobre la idea de estado plurinacional. *OSAL*, 22.
- Ulloa, A. (2016). “Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos”. *Nómadas*, (45), 123-139.
- Vargas, V. (2011). *Democracia con tiempos de beligerancia: los retos en la construcción de ciudadanía de las mujeres en el siglo XXI*, Presentación en el Foro Hemisférico: Liderazgo de las mujeres para la democracia de ciudadanía, Centro Flora Tristán- Articulación Feminista MARCOSUR.
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, 4.



---

*Dossier: Violencia, Migración y Educación: Tres problemas sociales pensados desde la multidisciplina.*

---

## **Desafíos en la Intervención en Violencia en la Adolescencia desde el Trabajo Social en España**

**Cristian Suárez-Relinque<sup>1</sup>, Rosa María Varela-Garay<sup>2\*</sup>, Belén Martínez-Ferrer<sup>3</sup> y Rafael Gómez del Toro<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad Pablo de Sevilla, Sevilla, España; csuarel@upo.es

<sup>2</sup>Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad Pablo de Sevilla, Sevilla, España; rmvargar@upo.es

<sup>3</sup>Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad Pablo de Sevilla, Sevilla, España; bmarfer2@upo.es

<sup>4</sup>Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad Pablo de Sevilla, Sevilla, España; rmgontor@upo.es

\*Correspondencia

---

**Recibido:** 25 de febrero, 2019; **Aceptado:** 25 de abril, 2019;

---

**Cita APA del artículo:** Suárez-Relinque, C., Varela-Garay, R.M., Martínez-Ferrer, B. & Gómez del Toro, R. (2019). Challenges in Intervention in Violence in Adolence from Social Work in Spain [Desafíos en la Intervención en Violencia en la Adolescencia desde el Trabajo Social en España]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 27-41. doi: dx.doi.org/10.35766/jf19113

---

**Resumen:** Uno de los ámbitos en los que desempeña habitualmente su labor el trabajador social en España es el de la violencia en la adolescencia. Sin embargo, no se encuentra en la literatura información que permita conocer en profundidad cómo se desarrolla esta tarea, por ejemplo, qué competencias específicas son necesarias o cuáles son las dificultades y facilidades que percibe el propio trabajador social en su desempeño diario. Por ello, en el presente estudio se analiza la percepción de profesionales y académicos vinculados al Trabajo Social acerca del rol desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia. Para ello, se ha realizado un estudio cualitativo siguiendo el esquema de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 1998). Los resultados indican que, según los participantes, el desempeño profesional del trabajador social está excesivamente limitado en sus tareas en el ámbito de la violencia en la adolescencia y presenta carencias en la formación académica a nivel teórico y práctico. Los entrevistados demandan una mayor participación del trabajador social en equipos interdisciplinares, reivindican la intervención directa con los adolescentes y la revisión de los planes de estudio actuales.

**Palabras clave:** trabajo social, violencia, adolescencia, educación, investigación.

### **Title: Challenges in Intervention in Violence in Adolescence from Social Work in Spain**

**Abstract:** Violence in adolescence is one of the areas where the social worker usually performs his work in Spain. However, there is no information in recent research that allows us to get an in-depth knowledge about how this labor is being developed, for example, what specific skills are necessary or what are the difficulties and facilities perceived by social workers in his daily performance. Related to this, the main goal of this study is to obtain information on this issue by analyzing the perception of a group of professionals and academics linked to Social Work about the role played by the social worker in the field of violence in adolescence. For this, a qualitative study has been carried out following the scheme of the Grounded Theory (Strauss and Corbin, 1998). The results indicate that, according to the participants, the professional performance of the social worker is excessively limited in his tasks in the field of violence in adolescence and has a lack of theoretical and practical academic training on this specific area. The interviewees demand a greater participation of the social worker in interdisciplinary teams, claim for a direct intervention with adolescents and a review of the current academic curricula.

**Keywords:** social work, violence, adolescence, education, research.

## Introducción

La implicación de los adolescentes en conductas violentas ha suscitado una gran preocupación en la sociedad, por sus consecuencias tanto en agresores como en las víctimas y testigos. Como resultado de este interés, existe un abundante volumen de investigación, con una orientación principalmente cuantitativa, en la que se analizan los factores de riesgo y de protección relacionados con la conducta violenta en esta etapa evolutiva. Estos estudios aportan información relevante y supone un antecedente teórico fundamental (Levasseur, Desbiens y Bowen, 2017; Baldry, Farrington & Sorrentino, 2017; Ortega-Barón, Buelga, Cava y Torralba, 2017).

Sin embargo, la investigación relacionada con la intervención en esta población es todavía escasa y se ha centrado, principalmente, en la implementación de programas de intervención y en la visión que los propios adolescentes tienen de este problema social, sin tener en cuenta el punto de vista de aquellas personas que trabajan tanto en la identificación de las causas de este problema como en sus posibles soluciones.

Paralelamente, pese a que una de las principales líneas de intervención en Trabajo Social se realiza con población infantil y adolescente, no se han encontrado estudios en los que se analice el papel desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en los adolescentes, y que además lo hagan desde la perspectiva de los propios profesionales.

El presente estudio parte de la detección de necesidades de información respecto al papel que desempeñan los trabajadores sociales en el ámbito de la violencia en la adolescencia en España. En este sentido, el propósito general del estudio es analizar el rol desempeñado por el trabajador social en este ámbito, las causas y las principales limitaciones que se encuentran en la intervención con estos adolescentes, desde la perspectiva de los profesionales y estudiantes del Trabajo Social.

### *El Trabajo Social en la adolescencia: ámbitos y contextos de trabajo*

La adolescencia es un periodo de transición evolutiva en el que acontecen múltiples cambios en el ámbito físico, psicológico y social, que suponen un desafío tanto para el adolescente como para su contexto. Desde el Trabajo Social, los estudios en los que se analizan aspectos de esta etapa vital suelen estar relacionados con la intervención o bien con el trabajo social con la infancia.

Como plantea Bronfenbrenner (1990) en el Modelo Ecológico de Desarrollo Humano, un funcionamiento efectivo del proceso de crianza de los niños tanto en la familia como en otros entornos requiere establecer unos patrones constantes de intercambio de información, comunicación recíproca entre los entornos, acomodación y confianza mutua en el entorno principal en el cual los niños y sus padres desarrollan sus vidas. Una de las implicaciones del modelo ecológico en la intervención reside, precisamente, en subrayar la importancia de los Trabajadores Sociales como colaboradores, capacitadores, docentes o mediadores, con funciones de facilitación, orientación y organización fundamentalmente.

Así, como señalan Pelegrí Viñaya, Mata Romeu & Juliá Tarveira, (2016), los enfoques que integrarían el Trabajo Social en la adolescencia desde la perspectiva ecológica son:

el apoyo social y las redes sociales, la autoayuda, factores de riesgo - protección y la resiliencia (Villalba, 2004; Cosco, et al., 2016; Corchado Castillo, et al., 2017).

La conexión entre Sistemas de Bienestar, Trabajo Social y Servicios Sociales (tanto especializados como comunitarios), tiene un papel relevante en la intervención social con adolescentes, especialmente en problemas, como la violencia entre iguales, que suceden fuera del ámbito familiar (Calvete, Gámez-Guadix & Orue, 2014).

El modelo de Bienestar Social en España se materializa en el Sistema Público de Servicios Sociales, desarrollado en torno a tres ejes: los derechos sociales reconocidos en la Constitución de 1978, la reordenación de competencias entre las Administraciones Públicas y las Leyes autonómicas de Servicios Sociales (Pascual & De la Red, 1987; Jaráiz-Arroyo, 2018).

Además, la incorporación del Trabajo Social a nuevos ámbitos de intervención visibiliza la necesidad de coordinación entre el sistema de servicios sociales y otros ámbitos implicados como la escuela (Varela, 2014). En el vértice de esta conexión están los profesionales del Trabajo Social, que desempeñan su labor atendiendo directamente a familias y menores en situación de necesidad porque, como bien apuntan Pacheco-Mangas & Palma-García (2014), existe una relación clara entre los distintos tipos de violencia, de tal forma que los problemas de violencia que se expresan en el ámbito de la educación formal deben analizarse teniendo en cuenta otros sistemas de bienestar que actúan sobre las familias y la comunidad.

La actuación profesional implica una acción conjunta que lleva a realizar una intervención globalizada en la institución escolar, para atender funciones de prevención, detección temprana de discapacidades, evaluación interdisciplinar, adaptaciones curriculares, orientación a los padres, intervenciones familiares, conocimiento del contexto socioeconómico y familiar que rodea al alumnado, siempre respondiendo a los principios de normalización, integración y atención individualizada (Clemente, & López, 2016; Ruiz-Mosquera & Palma-García, 2019).

La presencia del trabajador social en el contexto educativo supone un proceso de ayuda que permite identificar en las familias y en los escolares, las situaciones que generan malestar y violencia, fomentando nuevas perspectivas de acción.

### *Trabajo Social y Violencia en la Adolescencia.*

Desde los años 80, son numerosas las iniciativas destinadas a reducir y prevenir los problemas de violencia y acoso escolar y a fomentar la convivencia y la integración social de los alumnos en el aula (Díaz Aguado, 2006; Varela, Ávila y Martínez, 2013; Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015; Ortega-Barón, Buelga & Cava, 2016; Ortega-Barón et al., 2017). No obstante, la violencia escolar sigue preocupando a la sociedad, debido a su incidencia y a las graves consecuencias que conlleva (Hellfeldt, Gill y Johansson, 2018; Hicks, Jennings, Jennings, Berry y Green, 2018).

La importancia de estas iniciativas viene derivada de las graves consecuencias de la violencia escolar en agresores, víctimas, testigos, familias y personal educativo (Del Moral, Suárez y Musitu, 2013; Alkaya, & Avsar, 2017; Lévassieur, Desbiens & Bowen, 2017). Se ha constatado la necesidad de vinculación entre los actores del proceso

educativo – familia y escuela- en la prevención de esta problemática (Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer & Carlos-Martínez, 2017; Martínez-Ferrer, Moreno & Musitu, 2018).

La intervención con adolescentes que sufren o ejercen violencia de pareja, con sus familias, con sus iguales y en la escuela forma parte de las competencias de los profesionales del Trabajo Social, con independencia del ámbito profesional donde ejerzan su labor. En este sentido, se ha constatado que la integración en la comunidad a través de la participación, y sobre todo la implicación, constituyen una vía para promover el ajuste de los adolescentes y potenciar la creación de una red de apoyo social, valorando las circunstancias del adolescente, facilitando la reinserción y evitando la criminalización (Quintero, 2015; Crespo et al, 2017; Castro & Rodríguez, 2016; Alto, et al., 2018).

Las aportaciones desde el Trabajo Social adquieren una especial relevancia en la medida en que, desde los servicios sociales se implementan servicios de atención y prevención para afrontar estos entornos en conflicto, mediante la elaboración de programas y disposición de servicios especiales (Fombuena-Valero, 2012, 2015; Del Moral, Suarez & Musitu, 2013; Pastor & Martínez, 2014; Defensor del Menor de Andalucía, 2016; Quiroga, & Chagas-Lemos, 2018).

Por ello, el objetivo del presente estudio es analizar el rol del trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia en España. Además, un segundo objetivo es conocer las causas y las principales limitaciones en la intervención con estos adolescentes, desde la perspectiva de los profesionales y estudiantes del Trabajo Social en el contexto español.

## **Materiales y Métodos**

### *Diseño y Participantes*

La investigación realizada es de carácter cualitativo, fundamentada en la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba 1985; Kumar, 1996; King, Keohane, & Verba, 2000), a partir de información obtenida en grupos de discusión y entrevistas individuales. Para el análisis de los datos se ha seguido el esquema propuesto por Strauss y Corbin (1998), consistente en analizar la información aportada por una muestra de los profesionales y estudiantes del Trabajo Social mediante la fragmentación, la comparación y la conceptualización de los datos procedentes de su discurso para formar categorías y establecer relaciones entre ellas (Thomas, 2006; Yin, 2013).

La muestra ha sido seleccionada mediante muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2007), aplicando criterios maestros de selección (Singleton, Straits, Straits y McAllister, 1988; Suárez, Del Moral y González, 2013; Valles, 2000) de acuerdo con los objetivos de la investigación. El muestreo se ha realizado en paralelo al análisis: a medida que se ha ido generando teoría se ha ampliado el número de participantes hasta la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2007).

En este estudio se ha pretendido lograr tres objetivos: la representación teórica de los diferentes perfiles (casos) existentes en la amplitud del campo de estudio (Trabajo Social y violencia en la adolescencia), la saturación teórica de la información y la interacción grupal adecuada en términos de comunicación (Gómez del Toro, 2015; Suárez-Relinque, et al., 2017; Valles, 2000).

La muestra de sujetos participantes en el estudio estuvo compuesta por 35 sujetos: 14 estudiantes de 4º curso del Grado de Trabajo Social; 15 Trabajadores sociales del ámbito de la adolescencia, familia y escuela y, 6 profesores con docencia universitaria en el Grado de Trabajo Social. En cuanto a los aspectos éticos se solicitó autorización y acuerdo de colaboración por parte de los y las participantes asegurando que el tratamiento de los datos era anónimo, confidencial y con la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento.

### *Estrategia de obtención de información y análisis de datos*

Para la obtención de información se ha utilizado la entrevista individual y la entrevista grupal Focus group, (Krueger, 1991) siguiendo el formato de entrevista semiestructurada con un mismo guión en todos los casos que incluía tres preguntas: ¿Qué factores pensáis que favorecen la violencia en la adolescencia?; ¿Qué rol creéis que desempeña el Trabajo Social en el ámbito de la violencia en la adolescencia?; ¿Qué aspectos del Trabajo Social están más comprometidos con la violencia en la adolescencia?

Los discursos recogidos fueron transcritos posteriormente a texto y se archivaron electrónicamente en formato enriquecido (.rtf) para facilitar su análisis posterior con Atlas ti 7.0. Por último, para el análisis de la información recogida desde el enfoque de la Grounded Theory (Morse, 2003), se han realizado tres tareas fundamentales de codificación: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La primera de ellas se encuadra dentro de la dimensión descriptiva de los datos, las dos últimas forman parte de la dimensión explicativa del proceso (Tabla 1).

**Tabla 1.** Proceso de análisis fundamentado en Grounded Theory y criterios de validez

1. Lectura atenta del texto (Ibáñez, 1979).
2. Codificación in vivo (Glaser & Strauss, 1967). Codificación palabra a palabra y línea a línea, dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio.
3. Codificación abierta para la categorización del discurso generado en los grupos de discusión (Glaser & Strauss, 1967; Goldman & McDonald, 1987; Strauss & Corbin, 2007).
4. Codificación axial basada en las preguntas del paradigma de codificación (condiciones intervinientes, causas y consecuencias de las acciones/interacciones, etc.) (Strauss y Corbin, 2007).
5. Codificación selectiva, validación del esquema teórico y refinamiento de las categorías fundamentado en la literatura técnica (Strauss y Corbin, 2007; Speranza, 2017).
6. Validez de conclusiones y resultados (Callejo, J):
  - a) Triangulación de datos o interfente (Olsen, 2004)
  - b) Revisión por pares (Creswell y Miller, 2000; Thomas, 2006). Pruebas de coherencia (coding consistency check).

Fuente: Elaborada para la presente investigación.

A continuación, en las siguientes tablas (Tabla 2, 3, 4 y 5) el lector encontrará la información relativa al perfil de los participantes en las entrevistas individuales y grupales, así como la estructura y composición de los grupos de discusión según los criterios de selección.

**Tabla 2.** Entrevistas individuales. Perfil de los participantes según Ámbito de trabajo, Experiencia y Ocupación.

---

|   |
|---|
| <b>E1</b>   |
| Ámbito de trabajo: Docencia universitaria en el Grado de Trabajo Social   |
| Experiencia profesional: > 30 años  |
| Ocupación: Profesor Doctor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales en universidad pública andaluza. |
| <b>E2</b>   |
| Ámbito de trabajo: Adolescencia y Familia.  |
| Experiencia profesional: > 30 años  |
| Ocupación: Trabajador Social Colegiado. Directora de programas de familia e infancia en Diputación Provincial.      |
| <b>E3</b>   |
| Ámbito de trabajo: Adolescencia y Familia   |
| Experiencia profesional: > 25 años  |
| Ocupación: Trabajador Social Colegiado. Junta de Andalucía.   |
| <b>E4</b>   |
| Ámbito de trabajo: Adolescencia y Familia   |
| Experiencia profesional: > 20 años  |
| Ocupación: Trabajador Social Colegiado. Técnico de la Fiscalía de los Juzgados de Menores.                          |

---

Fuente: Elaborada para la presente investigación.

**Tabla 3.** Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de estudio y Curso. Estudiantes.

---

|  |
|--|
| <b>Est1</b>  |
| Ámbito de estudio: Trabajo Social (8)  |
| Curso: 4º Grado de Trabajo Social  |
| Estudiantes que realizan sus prácticas en centros educativos y/o en instituciones que trabajan con adolescentes. |
| <b>Est2</b>  |
| Ámbito de estudio: Trabajo Social (6)  |
| Curso: 4º Grado de Trabajo Social  |
| Estudiantes que realizan sus prácticas en centros educativos y/o en instituciones que trabajan con adolescentes. |

---

Fuente: Elaborada para la presente investigación.

**Tabla 4.** Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de trabajo, Experiencia y Ocupación. Profesionales.

---

|  |
|--|
| <b>P1</b>  |
| Ámbito de trabajo: Adolescencia y Escuela (5)  |
| Experiencia profesional: > 10 años   |
| Ocupación:   |
| 1. Coordinador de programa para el absentismo escolar (1)  |
| 2. Trabajador en el citado programa (4)  |
| <b>P2</b>  |
| Ámbito de trabajo: Adolescencia, Familia y Escuela (7)   |
| Experiencia: > 10 años   |
| Ocupación:   |
| 1. Trabajador Social de los Equipos de Tratamiento Familiar de la Diputación Provincial de Sevilla (2).                      |
| 2. Trabajador Social encargado del seguimiento y control del absentismo escolar en municipio de la provincia de Sevilla (1). |
| 3. Trabajador Social en Centro de Menores (4).   |

---

Fuente: Elaborada para la presente investigación.

**Tabla 5.** Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de trabajo, Experiencia, Ocupación y Dedicación. Profesores.

---

|   |
|---|
| <b>PF1</b>  |
| Ámbito de trabajo: Docencia universitaria en el Grado de Trabajo Social (5)   |
| Experiencia profesional: > 10 años  |
| Dedicación: Tiempo Completo (4); Tiempo parcial (1)   |
| Ocupación:  |
| 1. 1. Profesora Titular de Universidad. Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales (2)  |
| 2. 2. Profesor Contratado Doctor de Universidad. Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales (1)                                       |
| 3. 3. Profesor Doctor Colaborador de Universidad. Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales (1)                                      |
| 4. 4. Profesor Asociado de Universidad. Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales, y Director de Centro de Protección de Menores (1) |

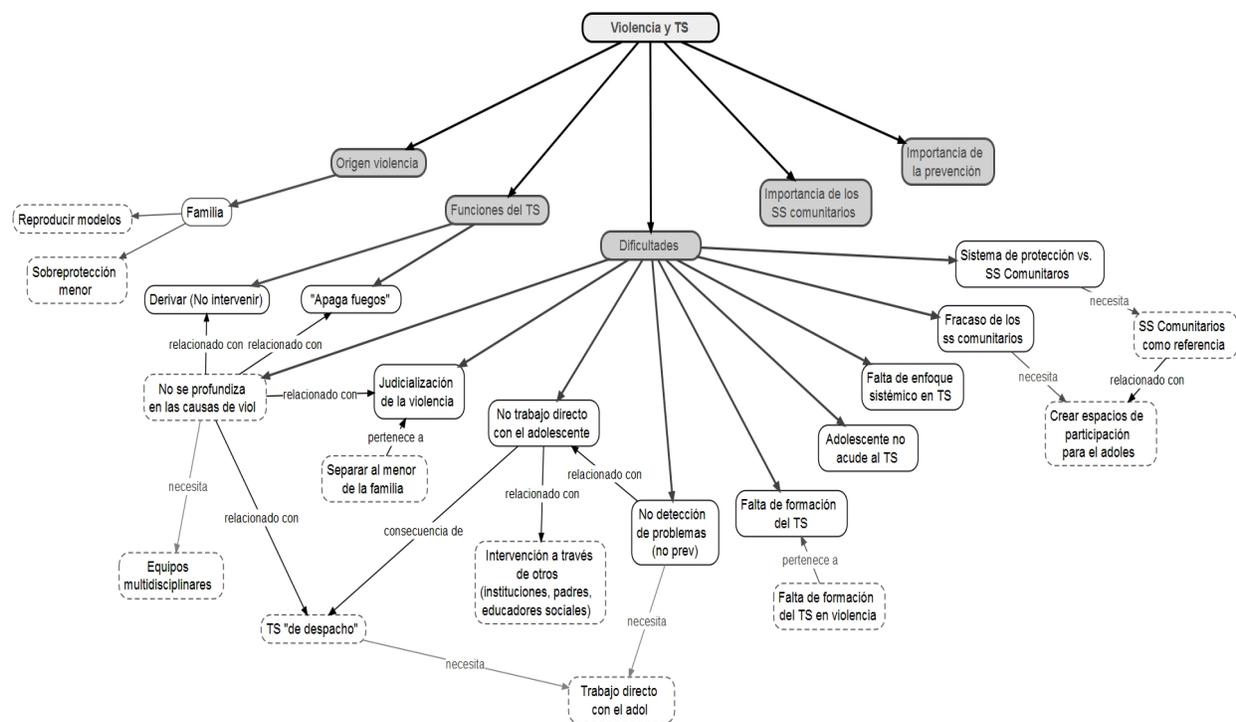
---

Fuente: Elaborada para la presente investigación.

## Resultados

En la Figura 1 se muestra el diagrama final de resultados de la investigación, una vez realizada la codificación selectiva. En éste, se integran las categorías principales generadas por el discurso de profesionales, docentes y estudiantes del Trabajo Social, vinculadas a la categoría central Violencia en la adolescencia y Trabajo Social. El análisis del discurso generó 5 categorías principales, 12 subcategorías de 1º nivel y 10 subcategorías de 2º nivel vinculados al esquema teórico general de la categoría Violencia y Trabajo Social.

**Figura 1.** Diagrama de resultados tras la codificación selectiva.



A continuación, se muestran algunas citas significativas extraídas del discurso de los entrevistados que fundamentan las categorías finales.

**Tabla 6.** Ejemplo de citas que fundamentan las categorías del estudio.**Categoría: Origen de la violencia****Familia**

Pienso que la violencia en los adolescentes hay que mirarlo en la familia, ... incluso me refiero a la familia amplia, (Profesional TS +10).

**Reproducir Modelos**

Cuando hay un modelo de relación basado en la violencia, ... los niños reproducen ese tipo de relación y trasladan ese modelo en todos sus ámbitos, con los maestros, con los iguales (Docente TS).

**Categoría: Funciones del Trabajador Social “Apagar fuegos”**

En ese aspecto concretamente se apaga fuegos porque falta el pilar de la prevención..., (Profesional TS -10).

**Categoría: Dificultades para el Desempeño del Trabajo Social en Violencia Judicialización de la violencia**

La solución en estos casos es excluir al menor. Si el menor ha cometido un delito o ha ejercido violencia en la comunidad se le castiga judicialmente y ya está el problema resuelto.... (Alumna\_4º TS).

**Falta de enfoque sistémico**

Se trabaja simplemente la familia sin trabajar con el entorno completo de ese adolescente... (Alumna\_4º TS).

**Equipos multidisciplinarios**

La multidisciplinariedad es muy importante. Cuando vemos un caso grave, a la hora de orientar la medida intentamos llegar a un consenso entre los tres miembros del equipo (EP\_Experto 4).

**Falta de formación en violencia**

En la formación falta la especialización en adolescentes como grupo de riesgo, la adolescencia no se trata en profundidad y en el ámbito de la violencia no estamos formados (Profesional TS-10).

**Categoría: Importancia de los Servicios Sociales Comunitarios**

Yo creo que se ha actuado poco en lo comunitario en ese ámbito....no me acuerdo de ningún plan a nivel andaluz, Lo comunitario es esencial (Alumna\_4º TS).

**Categoría: Importancia de la prevención**

No habría que esperar a la adolescencia, hay que prevenir, se debe empezar cuando tienen 5 años o menos (Profesional TS-10).

---

*Nota: Alumno\_4ºTS: Alumno/a; Profesional TS + 10: Titulado/a con más de 10 años; Profesional TS - 10: Titulado/a con más de 10 años; Docente TS: Profesor/a de Trabajo Social; EP\_Experto 1 (2, 3 ó 4): Participantes en entrevista en profundidad.*

En primer lugar, debe destacarse que según los participantes el origen de la violencia adolescente se situaría principalmente en el entorno familiar. Se evidencian dos factores fundamentales que favorecerían el desarrollo de este tipo de comportamiento: la imitación o reproducción de los modelos de relación que el joven observa en el núcleo familiar y la sobreprotección de los menores por parte de padres y tutores.

Por otro lado, a la hora de afrontar desde el desempeño profesional del trabajador social el problema de la violencia en la adolescencia, los entrevistados indican las limitaciones en el conjunto de sus funciones que, según ellos, se reducen a derivar los casos a otros profesionales o instituciones. En este sentido, los participantes en el estudio destacan especialmente la importancia de la prevención a la hora de hacer frente al problema de la violencia en la etapa adolescente.

Respecto al desempeño profesional, los participantes dedican gran parte de su discurso a describir una serie de dificultades relacionadas con el trabajo con adolescentes que ejercen algún tipo de violencia. La primera de ellas se justifica principalmente por haber relegado el desempeño del trabajador social a una labor burocrática, derivando la intervención con el adolescente a otros profesionales e instituciones y provocando, como consecuencia, la falta de contacto directo con el adolescente y al mismo tiempo por la judicialización de la violencia y cuya respuesta habitual al problema consiste básicamente en separar al menor de la familia. Por otra parte, los participantes indican que el adolescente no identifica al trabajador social como un referente al que acudir para resolver o gestionar sus problemas.

En cuanto a las claves que ayudarían a resolver esta situación, los entrevistados piensan que para profundizar en las causas de la conducta violenta en el adolescente y en la prevención y detección de situaciones de riesgo es necesaria la coordinación y trabajo en red interinstitucional. En segundo lugar, creen que es fundamental reivindicar el desempeño del trabajador social con una intervención directa y menos burocrática. Finalmente, y de manera más específica, los entrevistados creen que una de las medidas que desde el ámbito comunitario para prevenir e intervenir en el tema de la violencia, sería crear más espacios físicos de participación para los adolescentes.

## **Discusión**

En el presente estudio se ha analizado el rol desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia desde la perspectiva de personas vinculadas profesional y académicamente al Trabajo Social. Los resultados de la presente investigación aportan información, a nuestro juicio, muy sugerentes acerca de la conceptualización y líneas de intervención en violencia en la adolescencia desde el Trabajo Social.

Como señalaba Juliá-Tarveira, Mata-Romeu, & Pelegrí-Viaña, (2016) se observa en los resultados que estudiantes, profesionales y profesorado coinciden en señalar en primer lugar el papel relevante que desempeña la familia en el ámbito de la violencia en la adolescencia. En este sentido, los factores que se consideran más relevantes aluden a dimensiones vinculadas con la socialización parental y las relaciones familiares, como puede ser la sobreprotección del menor y la exposición a ciertos modelos negativos de

conducta (Valdés, Martínez-Ferrer & Carlos-Martínez, 2018; Ruiz-Mosquera, & Palma-García, 2019).

En este sentido, la literatura previa relativa a la violencia en la adolescencia resulta poco específica en el ámbito del Trabajo Social, lo cual parece indicar que este tipo de problemática no ha sido hasta el momento un tema prioritario para la disciplina. Sin embargo, sí se encuentran trabajos que centran el foco de atención en la familia, en sus diferentes tipologías y en su importante papel como agente socializador del niño y el adolescente (Varela, Avila & Martínez, 2013).

Un segundo aspecto relevante que emerge de los resultados del presente estudio son las dificultades que parece encontrar el profesional en su trabajo diario con el adolescente, y, en especial, en el ámbito de la violencia. Estas dificultades podrían estar relacionadas en gran medida con el tipo de desempeño realizado por los trabajadores sociales, más centrado en la dimensión organizacional y procedimental que en la intervención.

De acuerdo con Crespo, Romero, Martínez-Ferrer, Musitu, (2017), los resultados del estudio indican que, dentro del contexto jurídico y administrativo, el papel del Trabajo Social se reduce por estar en un servicio derivador y paliativo. En otros términos, un servicio en el que no se profundiza en las causas de la violencia, en el que no se produce un contacto directo con el adolescente y en el que no se contemplan las diferentes posibilidades existentes a la hora de adoptar un enfoque metodológico y de intervención.

También se ha puesto de manifiesto tal como señalan Ruiz-Mosquera & Palma-García (2019) que para resolver estos problemas relativos al papel del trabajador social, según los participantes del estudio, sería importante introducir con mayor presencia la figura profesional del trabajador social en el ámbito educativo, sirviendo de nexo fundamental entre las familias y los centros, especialmente en casos detectados de violencia.

También, proponen una mayor participación/ integración del trabajador social en equipos interinstitucionales y, sobre todo, reivindicar la intervención directa del profesional con los adolescentes (Richmond, 1995; Ellen, 2012). Además, señalan la importancia de los servicios sociales municipales como el principal lugar de intervención del Trabajo Social y como plataforma para crear espacios participativos para los adolescentes (Herrera-Gómez, 2011; Palma-García, 2014).

En segundo lugar, los entrevistados señalan que el conjunto de dificultades que encuentran en su labor diaria puede estar también relacionado con las limitaciones formativas de las que parten, las cuales, de alguna manera, actúan como obstructores de un desempeño eficaz. A este respecto, de acuerdo con Pelegrí Vianya, Mata Romeu & Juliá Tarveira, (2016) los participantes proponen la revisión de los planes de estudios actuales, incluyendo más formación focalizada en la intervención directa, tanto en los estudios de grado como de postgrado.

En definitiva, de los resultados del presente estudio se deduce la necesidad de revisar el perfil del Trabajo Social, con idea de dotarle de una mayor orientación hacia la práctica y formación teórica en problemas específicos de la etapa adolescente, como es el de la violencia (Payne, 1995; Pérez, 2005; Lima-Fernández, 2012; Quintero-Velásquez, 2015; Povedano, et al., 2015; Buelga, Martínez-Ferrer & Cava, 2017).

A lo largo de estos últimos años, la familia ha sido el contexto en el que el trabajo social ha centrado básicamente su praxis y su estudio, desarrollando en este ámbito

una labor fundamental (Traag, & Van der Velden, 2011; Varela, 2014). Sin embargo, debe añadirse que el Trabajo Social puede realizar grandes aportaciones también en el tema de la adolescencia y la violencia en adolescentes, a través de la realización de investigación aplicada.

El presente estudio cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra utilizada no es probabilística sino teórica y, por tanto, no representa estadísticamente sino teóricamente a los trabajadores/as sociales. En segundo lugar, la naturaleza cualitativa del estudio impide expresar o considerar los resultados y las conclusiones en términos de explicaciones causales, los autores han tenido en cuenta este aspecto a la hora de exponer la información en el presente estudio.

Sin embargo, cabe señalar que este estudio tiene un carácter exploratorio cuya pretensión es la de ofrecer una visión general de las teorías implícitas manejadas por las personas vinculadas profesional y académicamente al Trabajo Social, acerca del rol desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia. En este sentido, la utilidad principal es la de servir de base para futuras investigaciones que pretendan profundizar en los aspectos aquí tratados, los cuales, considerando la literatura previa, resultan muy novedosos e interesantes.

---

## Referencias

- Alkaya, S. A. & Avsar, F. (2017). An Investigation of Peer Bullying and Assertiveness Levels among School-Aged Children and Related Factors. *Journal of Education and Research in Nursing*, 14(3), 185-191. doi: 10.5222/HEAD.2017.185
- Alto, M., Handley, E., Rogosch, F., Cicchetti, D. & Toth, S. (2018). Maternal relationship quality and peer social acceptance as mediators between child maltreatment and adolescent depressive symptoms: Gender differences. *Journal of adolescence*, 63, 19-28. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.12.004
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951. doi: 10.1080/10926771.2017.1330793
- Bronfenbrenner, U. 1990. The ecology of cognitive development. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*. 10(2): 101-14.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cyber victims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173. doi: 10.1016/j.chb.2017.07.017
- Callejo J. (2001). Validez y fiabilidad. En: *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel. pp. 161-163.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. & Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de psicología*, 30(3), 1176-1182. doi: 10.6018/analesps.30.3.166291
- Clemente, C. C. & López, E. R. (2016). Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos. *Trabajo social hoy*, (77), 7-23. doi:10.12960/TSH.2016.0001

- Corchado Castillo, A. I.; Díaz-Aguado Jalón, M. J. & Martínez Arias, R. (2017) Resiliencia en adolescentes expuestos a condiciones vitales de riesgo. *Cuadernos de Trabajo Social*. 30(2), 475-486. doi: 10.5209/CUTS.54357
- Cosco, T.D., Kaushal, A., Richards, M., Kuh, D. & Stafford, M. (2016). Resilience measurement in later life: a systematic review and psychometric analysis. *Health and quality of life outcomes*, 14(1), 1. doi.org/10.1186/s12955-016-0418-6
- Crespo, S., Romero, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. doi: 10.1016/j.psi.2017.05.002
- Defensor del Menor de Andalucía (2016). Informe Especial: Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas. Recuperado de: <https://goo.gl/t639Xr>
- Del Moral Arroyo, G., Suárez, C. & Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 11-13. Recuperado de: <https://goo.gl/6zVBKg>
- Ellen W. de Lara (2012). Por qué los adolescentes no revelan incidentes de intimidación y acoso. *Journal of School Violence*, 11(4), 288-305. doi: 10.1080 / 15388220.2012.705931
- Fombuena-Valero, J. (2012). El trabajo social y sus instrumentos. Elementos para una interpretación a piacere. Valencia, España: Nau Llibres.
- Fombuena-Valero, J. (2015). La demanda de intervención social. En J. Fombuena-Valero; X. Montagud-Mayor & F. Senet-Domingo (Coord.), *Métodos del trabajo social: individuos, grupos y comunidades* (pp. 69-94). Ed. Tirant Humanidades.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goldman, A & McDonald, S. (1987). *The group depth interview: principles and practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gómez del Toro, R. (2015). *Adolescencia y violencia desde el Trabajo Social: Un estudio etnográfico*. (Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla).
- Herrera-Gomez, M. (2011). Los trabajadores sociales en el Siglo XXI. Profesión y formación. *Revista de Servicios Sociales y Política Social: Educación Superior en Trabajo Social: Grado y Postgrado*, 96, 9-20.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Jaráiz Arroyo, G. (2018). El Tercer Sector de Acción Social como prestador de servicios. *Revista Española del tercer sector*, 38, 91-112. Recuperado de: <https://goo.gl/hPGGye>
- Juliá-Tarveira, R, Mata-Romeu, A. & Pelegrí-Viaña, X. (2016). La participación familia-Escuela. Encuentros y desencuentros. Una visión desde los profesionales externos. *Documentos de Trabajo Social*, (Ed. Esp.), 135-143. Recuperado de: <https://goo.gl/p7sWnu>
- King, G., Keohane, R. O. & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza.
- Krueger, R.A. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kumar, R. (1996). *Research methodology*. London: Sage Publications.
- Levasseur, C; Desbiens, N. & Bowen, F. (2017). Razonamiento moral sobre el acoso escolar en adolescentes involucrados. *Jornal Moral Education*, 46, 158-176 . doi: 10.1080/03057240.2016.1268113
- Lima Fernandez, A. (2012). *Trabajo social, nuevos contextos y nuevos compromisos*. Azarbe,

- Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar, 1, (73-86). Recuperado de: <https://goo.gl/2rQ9Jf>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverley Hills, CA: Sage
- Martínez, B., Moreno, D & Musitu, G. (2018). Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and Victimization? *Front Psychol.* 2018; 9: 801. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00801
- Morse J. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En: Morse J. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. pp. 29-52.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 24(46), 57-65. doi: 10.3916/C46-2016-06
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28. Recuperado: <https://goo.gl/o1GbCe>
- Palma-García, M. (2014). La atención social desde el sistema público de la educación en España. En Gómez, M.L. (dir). *Estudio comparado de la provisión de los servicios sociales: España- Costa Rica*. (Ed. Málaga), 173-193.
- Pastor, E. & Martínez, M.A. (2014). *Trabajo Social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada*. Ed. Grupo 5. Madrid.
- Payne, M. (1995). *Teorías Contemporáneas del Trabajo Social. Una Introducción Crítica*. Barcelona. Paidós.
- Pelegrí Vianya, X., Mata Romeu, A. & Juliá Tarveira, R. (2016). Las profesiones sociales en los centros educativos. Funciones y expectativas. En Carbonero, D.; Raya, E; Caparros, N. & Gimeno, C. (Coord), *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. pp. 74. Logroño. Universidad de La Rioja. Recuperado: <https://goo.gl/mH9VTc>
- Pérez, J. V. (2005). *El Trabajo Social: sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva*. Tesis doctoral, Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València.
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., & Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44-51. doi: 10.1016/j.ijchp.2014.09.001
- Quintero-Velásquez, A. M. (2015). Trabajo social en los nuevos escenarios de infancia, adolescencia y familia. *Revista Perspectivas: notas sobre intervención y acción social*, 21, 169-182. doi: 10.29344/07171714.21.443
- Quiroga, V. & Chagas-Lemos, E. (2018). Atención a adolescentes y jóvenes de origen inmigrante en centros de Cáritas Diocesana de Barcelona: factores de riesgo y de protección. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (25), 67-90. doi:10.25100/prts.v0i25.4796.
- Richmond, M. E. (1995). *El Caso Social Individual. Diagnóstico Social (textos seleccionados)*. Madrid: Talasa.
- Ruiz-Mosquera, A.C. & Palma-García, M. (2019). Prevención del Abandono Escolar Temprano. Aportaciones desde el Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (27), 139-158. doi: 10.25100/prts.v0i27.6569.
- Ruiz, R.; Riuró, M.; Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria.

- Educación XX1, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12384
- Singleton, R., Jr., Straits, B. C., Straits, M. M., & McAllister, R. J. (1988). *Approaches to social research*. New York.
- Speranza, S. (2017). Public Values and Social Communication Decision and Control, In: A. Maturo; S. Hoskova-Mayerova; D. t. Soitu & J. Kacprzyk (eds.), *Recent Trends in Social Systems: Quantitative Theories and Quantitative Models*, *Studies in system, decision and Control* 66, pp. 107–126. Springer International Publishing, Switzerland. doi: 10.1007 / 978-3-319-40585-8
- Strauss, A y Corbin, J., (2007). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd ed., Thousand Oaks: Sage.
- Suárez, C., Del Moral, G., & González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79. doi: org/10.5093/in2013a9.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246. doi: 10.1177/1098214005283748
- Traag, T. & Van der Velden, R.K.W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62. doi: 10.1080/03323315.2011.535975.
- Valdés-Cuervo, A; Martínez-Ferrer, B. & Carlos-Martínez, E. (2017). El papel de las prácticas de enseñanza en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Psicodidáctica*, 22(2). doi: 10.1387 / RevPsicodidact.16434
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Varela-Garay, R. (2014). *Violencia y victimización escolar*. Málaga: IC Editorial.
- Varela-Garay, R.; Avila, M.E & Martinez, B. (2013) *Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción*. *Psychosocial Intervention* 22(1), 25-32. doi: 10.5093/in2013a4
- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el Trabajo Social con Infancia, adolescencia y familia. *Portularia*, 4, 56. Recuperado de: <https://goo.gl/T6qdRH>
- Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods*. London: SAGE publications.



---

*Dossier: Violencia, Migración y Educación: Tres problemas sociales pensados desde la multidisciplina.*

---

## Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas

Natalia Rodríguez-Martín<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Freiburg, Alemania; natalia.rodriguez.ma@gmail.com

---

**Recibido:** 24 de febrero, 2019; **Aceptado:** 25 de mayo 2019;

---

**Cita APA del artículo:** Rodríguez-Martín, N. (2019). Towards a Philosophy of Education with Emmanuel Levinas [Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 42-52. doi: dx.doi.org/10.35766/jf19114

---

**Resumen:** El propósito de este artículo es desarrollar elementos para una filosofía de la educación a partir del pensamiento de Emmanuel Levinas y de su experiencia como director de la École Normale Israélite Orientale (ENIO). Para lograrlo, se repasan sus informes sobre esta organización y se subrayan los paralelismos entre estos y sus escritos filosóficos y judíos. Así, se logra mostrar que su dedicación a la enseñanza impregna Totalidad e infinito y se aportan argumentos sobre cómo los conceptos que usa en esta obra son más fáciles de comprender desde el vínculo con su experiencia pedagógica. Finalmente se evidencian, a partir de esta relectura mediada por su biografía, ideas que normalmente no son destacadas en la recepción de Levinas, como la importancia de la crítica, la inagotabilidad de la enseñanza o la revalorización del maestro. Con esto se explicita que la propuesta ética de Levinas puede resultar fructífera a la hora de pensar el fenómeno educativo y que sus reflexiones pueden ser un punto de partida para elaborar una filosofía de la educación acorde con su pensamiento.

**Palabras clave:** ENIO, enseñanza, filosofía de la educación, judaísmo, Levinas, maestro.

### **Title: Towards a Philosophy of Education with Emmanuel Levinas**

**Abstract:** The purpose of this article is to develop elements for a philosophy of education based on Emmanuel Levinas' thinking and his experience as director of the École Normale Israélite Orientale (ENIO). To that aim, some of his reports about this organisation are examined and the parallelisms between them and his philosophical and Jewish writings are emphasised. In this way, it is shown how his dedication to education imbues Totality and Infinity and arguments are introduced about how the concepts used in this book are easier to understand if they are related with his pedagogical experience. Finally, with this rereading mediated by his biography, ideas which normally are not highlighted in the Levinas' reception become evident, like the significance of criticism, the inexhaustibility of teaching and the appreciation of the teacher. Therewith, it's explicitly stated that Levinas' ethical proposal can become fruitful when thinking about the phenomenon of education and that his reflections can be a point of departure for developing a philosophy of education consistent with his thinking.

**Keywords:** ENIO, Judaism, Levinas, philosophy of education, teacher, teaching

## Introducción

De origen lituano y judío, el filósofo Emmanuel Levinas se ha establecido como una de las figuras representativas del pensamiento contemporáneo francés, especialmente en el campo de la ética. Sus ideas, no obstante, también son relevantes para el ámbito educativo y pueden incluso dar claves para la reconstrucción de una filosofía de la educación en su obra. Pensadas a partir de esto, sus textos presentan propuestas que resultan muy útiles en el contexto de nuestra época: ante el actual cuestionamiento de la autoridad del profesorado<sup>7</sup> las ideas de Levinas contribuyen a una nueva visión de la relación entre maestro y alumno y, con ello, ofrecen nuevas perspectivas sobre qué significa enseñar.

Hasta ahora la recepción en clave educativa de la obra del pensador lituano-francés ha sido minoritaria: En el mundo angloparlante cabe destacar el volumen *Levinas and Education* (Egée-Kuehne, 2008) y el monográfico *Levinas and the crisis of humanism* (Katz, 2013). Por otro lado, en francés cabe mencionar como relevante un pequeño volumen de testimonios sobre Levinas como pedagogo (Chalier, 1991). De todos estos trabajos sólo el de Katz tiene en cuenta – desgraciadamente sin ahondar en ellas – las conferencias de Levinas publicadas póstumamente en el segundo volumen de sus obras completas, en las que habla de la enseñanza de una manera más directa (E. Levinas, 2015) y sólo el de Chalier, al incluir artículos sobre el trabajo de Levinas en la ENIO y su día a día, pone de relieve y tematiza de forma concreta figura de Levinas como pedagogo.

Aunque la recepción de la obra de Levinas en esta dirección sea hasta ahora escueta, hay al menos dos claves esenciales que evidencian la relación entre su pensamiento filosófico y la perspectiva educativa. La primera es que Levinas usa en *Totalidad e infinito* – su estudio más relevante junto con *De otro modo que ser o más allá de la esencia* – el vocabulario del mundo de la enseñanza para referirse a los conceptos más importantes de su teoría filosófica. Así, encontramos las figuras del maestro y el alumno, el diálogo entre ambos, el evento de la enseñanza, etc. La segunda clave es biográfica: Levinas se dedicó durante un largo tiempo a la tarea educativa de forma intensa, como profesor de filosofía y como director de la *École Normale Israélite Orientale* (Escuela Normal Israelita Oriental – ENIO).

A través de estos dos elementos, el presente artículo tiene como principal objetivo desarrollar elementos de una filosofía de la educación a partir de los escritos de Emmanuel Levinas. Para lograrlo, se prestará especial atención al segundo volumen de sus obras completas, que incluye las ya mencionadas conferencias en el *Collège philosophique* (E. Levinas, 2015). Levinas dictó estas conferencias durante el tiempo de elaboración de *Totalidad e infinito* y precisamente por eso son de especial interés, ya que muestran cómo va desarrollando conceptos que después tendrán un papel protagónico, como el de maestro o enseñanza. Además, estos textos contienen reflexiones de carácter ético-pedagógico que en su primera gran obra desaparecen, de manera que nos pueden aportar claves para entender qué hay detrás de su estructura. A partir de esto se establece la segunda meta

---

<sup>7</sup> Un ejemplo de esto lo encontramos, en el contexto de México, con la Reforma Constitucional en Materia Educativa promulgada por el expresidente Enrique Peña Nieto, que fue recibida en gran parte del mundo educativo como una puesta en cuestión de los y las profesionales de la educación. Véase (Rosales Saldaña, 2016).

de este artículo, que es evidenciar la naturaleza ética de la relación pedagógica a partir del pensamiento de Emmanuel Levinas. Esta es una de las contribuciones más claras que su filosofía puede hacer al campo de la educación, en tanto que su comprensión del otro como maestro abre la puerta a una nueva interpretación del fenómeno educativo. Siguiendo esta línea se puede llegar a algunas constataciones sobre la naturaleza de la relación de la enseñanza que resaltan aspectos que a menudo quedan en segundo plano en los análisis habituales de la pedagogía. Así se configura el último objetivo de este artículo, con el que se pretenden concretizar las ideas de Levinas sobre la educación y volverlas así fructíferas en el marco de la experiencia educativa.

## **Materiales y Métodos**

La metodología seguida en este artículo ha consistido en un análisis documental de la bibliografía primaria de Levinas, sus escritos sobre la Escuela Normal Israelita Oriental publicados en los Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle y de bibliografía secundaria especializada, especialmente la referente al tema de la enseñanza en este autor.

## **Resultados**

### *La experiencia pedagógica de Levinas*

En primera instancia, puede resultar sorprendente que un filósofo de la talla de Levinas dedicara gran parte de su vida profesional a dirigir una institución educativa, en lugar de centrarse en la investigación. Su hijo Michaël reconocía en una entrevista que si su padre aceptó este trabajo fue siguiendo las recomendaciones de su profesor Léon Brunschvig, que le advirtió de que su fuerte acento de Europa del Este podría dificultarle una carrera en la universidad francesa (M. Levinas, 2010). Por otro lado, también lo movía una profunda gratitud hacia la Alliance Israélite Universelle, que había jugado un papel esencial en la supervivencia de su mujer y su hija durante la Segunda Guerra Mundial (M. Levinas, 2010), tiempo durante el cual él mismo fue apresado y trasladado a un campo de concentración alemán, donde fue prisionero de guerra 5 años. Tras su liberación, Levinas decidió volver a París y colaborar en la reapertura de la ENIO, de la que fue director durante 35 años (Lescourret, 1996). Formar parte de ese proyecto significaba para él poder contribuir de una forma directa a establecer de nuevo en Europa un espacio en el que pudieran volverse a vivir de forma plena la religión y la cultura judías.

Así, la ENIO reaccionaba a la experiencia del Holocausto reivindicando el judaísmo y promoviendo la educación en sus valores. Además, la institución respondía a la necesidad de formar maestros para las escuelas de la Alianza Israelita Universal que estaban repartidas por todo el Mediterráneo. Para ello, buscaba alumnos originarios del Oriente Próximo y del norte de África que quisieran, después de su formación en París, volver a sus lugares de origen para trabajar como docentes (Kaspi, 2010). En la ENIO se formaba pues, a futuros maestros y maestras tanto en historia y religión judías como en cultura y lengua francesa, además de en materias específicas como podían ser las matemáticas, ciencias naturales o filosofía, asignatura de la cual Levinas fue profesor.

El doble papel de director y profesor de filosofía llevaba a Levinas a preocuparse tanto por el bienestar diario de los alumnos internados en la institución educativa como por el rumbo ideológico y educativo que debía tomar esta. En este sentido, cabe resaltar el contexto histórico de esta tarea: tras la experiencia de la diáspora y el horror del Holocausto, era necesario un despertar de la consciencia misma del judaísmo para su preservación (E. Levinas, 1946: 3), de manera que el estudio del hebreo, de los textos sagrados judíos, su historia y tradición como pueblo se vuelven centrales en la institución.

No obstante, para Levinas era igualmente importante que la ENIO tuviera una aspiración humanista y universal. En este sentido, Levinas habla de un humanismo hebraico (E. Levinas, 1956b), es decir, un proyecto de base judaica, pero abierto a todos, de espíritu universalista e influenciado por la tradición francesa (E. Levinas, 1946: 3). Así, Levinas convierte el particularismo judío en una vía para mantener la identidad como pueblo sin perder la perspectiva universal de convivencia fraterna: “Para acoger fraternalmente y para servir a la humanidad, los judíos quieren asegurar su identidad. Para abrirse al mundo necesitan de una dimensión de repliegue que es un retraimiento” (E. Levinas, 1956<sup>a</sup>: 9). En otras palabras, volver al judaísmo no es un acto de particularismo excluyente, sino el paso necesario para que el pueblo judío pueda abrirse a toda la humanidad. Esta necesidad se debe a que la religión está cada vez menos presente en el mundo moderno y, al contrario que el cristianismo, el judaísmo no tiene vestigios en Europa que puedan servir de testimonio y recuerdo de su presencia, como es el caso de las catedrales (E. Levinas, 1953: 11); (E. Levinas, 1984: 372). Por este motivo, la tradición judía debe retornar hacia sí misma y desde ahí dirigirse al encuentro con el resto de la humanidad.

Para lograrlo, Levinas propone recuperar los textos sagrados dirigiéndoles preguntas que conciernen el mundo moderno, cuestionándolos desde los problemas a los que se enfrenta la sociedad occidental contemporánea (E. Levinas, 1984: 372). Se trata de un proceder que pretende renovar los textos a través del establecimiento de un diálogo con ellos, en tanto que no se los lee de forma filológica, sino atendiendo a su capacidad de decir algo nuevo (E. Levinas, 1956b). Durante su estancia en la ENIO el mismo Levinas inició este diálogo como encargado de dirigir las lecciones del Shabbat (E. Levinas, 1956a).

En detalles como este se muestra la clara voluntad de Levinas de tener un papel central en la educación de los alumnos, no sólo en relación al establecimiento de los planes de estudio y a las clases, sino también en una comprensión amplia de su formación. En este mismo sentido, Levinas insiste en la importancia de las actividades culturales, pues son estas las que permiten que sus alumnos conozcan el ambiente parisino y la cultura francesa (E. Levinas, 1955: 34), para así volver más tarde a sus países de origen con una nueva perspectiva y con la experiencia de haber conocido una civilización que Levinas admiraba especialmente.

En cuanto a su visión sobre la ENIO, destaca el hecho de que Levinas propusiera explícitamente revalorizar moralmente la figura del instructor o maestro, puesto que este es el que “siente que, más allá de su materia, del dictado, del abecedario o de la regla de tres, se realiza una Idea” (E. Levinas, 1946: 3). En otras palabras, lo que Levinas subraya del proceso educativo no es sólo el contenido que el maestro transmite en las clases, sino

más bien el hecho de detrás de él hay algo de una mayor importancia y magnitud, que es una Idea. Esta Idea corresponde al bien, a lo trascendente: a través de la acción y de la presencia del maestro se abre la posibilidad del encuentro con lo bueno, con lo que está más allá de uno mismo. Esta imagen se repetirá, como se mencionará más adelante, en la obra filosófica del autor.

Siguiendo con este motivo de encontrar aquello que está más allá del contenido o de lo que primariamente se enseña en una institución universitaria, el filósofo francolituano insiste en la importancia de que los alumnos estén en contacto con la cultura parisina que los rodea y que puedan así hacer preguntas, discutir, apreciar, contrastar para, de ese modo, detrás de las ideas y de los libros, tocar a las personas (E. Levinas, 1946: 3). En las conclusiones retomaremos este punto para mostrar el paralelismo con su teoría filosófica, que también está orientada hacia el encuentro interpersonal.

En la misma dirección se encuentran las continuas alusiones que Levinas hace a la vida dentro de la ENIO. Esta Escuela Normal funcionaba como internado, en el que también vivían Levinas y su familia, por lo que no sólo había que establecer normas que regularan la vida académica, sino también el tiempo libre. Así, la buena convivencia y el desarrollo social de los futuros profesores eran objetivos de la dirección, que consideraba que estos, junto con el espíritu crítico y un sentido universalista, eran necesarios para su formación (E. Levinas, 1953: 17). En esta misma línea, si bien Levinas abogaba por la neutralidad política en las clases, reconocía a la vez la importancia de que sus alumnos no ignoraran los problemas sociales ni se desinteresaran de cuestiones sindicales (E. Levinas, 1951: 2). Para él, pues, es importante que la neutralidad política no lleve a sus alumnos a la inactividad, sino más bien que los motive a crear un ideal propio y consciente que puedan y quieran seguir. En este sentido, habla de “una neutralidad que significa atención a la vida, disposición de sí, una especie de “estar listo” permanente” (E. Levinas, 1953: 17).

De especial relevancia es también el carácter de su descripción del ambiente de la institución: los alumnos comparten espacios de estudio, discuten los temas y ocupan cualquier espacio del edificio en un espíritu de arduo de trabajo (E. Levinas, 1957: 16). Esta idea se repite en otros artículos de Levinas, en los que describe el ambiente necesario en las instituciones educativas judías como un “taller de ardiente trabajo” (E. Levinas, 1984: 349), haciendo de esa forma hincapié en la necesidad de crear escuelas que destaquen por su exigencia y el buen nivel de sus estudiantes. Ambas debían de servir para competir contra la escuela pública, de alto nivel en Francia, y atraer así a los mejores alumnos. El director de la ENIO, pues, es consciente de que los criterios de excelencia son necesarios para que la institución se fortalezca. Para cumplir con estas metas, hay que poder contar con grandes profesionales, “profesores de primer orden” (E. Levinas, 1946: 3) y, además, propiciar encuentros con personalidades de interés que “aporten el espíritu de Occidente, de Francia” (E. Levinas, 1946: 3). Otra vez aquí se hace presente la relevancia de tener un contacto que por un lado es personal y que además debe de ser fructífero y aportar algo que los alumnos todavía no conocen, como es una conexión con la cultura y vida francesa y occidental.

Todas estas pistas indican que el director de la institución atendía en gran medida también a aquellos acontecimientos que surgían fuera del horario escolar y que entendía la

enseñanza como algo que no queda solamente adscrito a los conocimientos transmitidos en el aula, sino como una formación integral de los alumnos.

### *El otro y la responsabilidad*

De la teoría filosófica de Levinas destaca la crítica a la tradición de pensamiento europeo, que según él está demasiado centrada en la relación entre uno mismo y las cosas y olvida una figura esencial: el otro (E. Levinas, 1977: 110). El otro es, para Levinas, el extraño, el otro ser humano que vive en este mismo mundo y que se presenta ante mí (E. Levinas, 1977: 74). No puedo hacerlo desaparecer, no puedo evitarlo, el otro se presenta y lo hace siempre desde afuera : está en el mundo y llega a mi encuentro, se cruza conmigo día a día. ¿Quién es el otro, pues? El otro, dice Levinas, es el extranjero, la viuda, el huérfano... (E. Levinas, 1977: 228) ¿Y qué une a todas estas figuras que Levinas usa para describir al otro? La urgencia (E. Levinas, 1977: 196): cuando me encuentro con el otro, este me lanza una llamada de auxilio, me exige ayuda. El otro es, por lo tanto, alguien que viene a mí con una exigencia ética, en tanto que me recuerda mi responsabilidad para con él.

Para aclarar en qué consiste exactamente esta responsabilidad es necesario pensar qué contenido tiene exactamente la exigencia del otro, es decir, hay que preguntar qué es aquello que el otro reclama. Para Levinas, la orden primaria del otro es clara: “No matarás” (E. Levinas, 1977: 272). Esto que podríamos reducir a primera vista a un mandamiento bíblico, es más que eso, es una indicación de mis límites como yo: el otro me prohíbe que me adueñe de su vida, que decida su muerte, en fin, que no lo respete como ser humano convirtiéndolo en algo que puedo poner bajo mi poder.

Una vez expuesta esta primera ‘orden’ se pueden esclarecer también otros elementos de esta exigencia del otro y su relación con la responsabilidad. Levinas entiende la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, una responsabilidad de la cual uno no se puede desprender (E. Levinas, 2008: 79). En cuanto hay un encuentro con el otro hay responsabilidad. El otro exige que me haga responsable de él, de sus aciertos y errores y que cargue con él el peso de sus culpas. Para expresar esto, Levinas recurre a una cita extraída de Crimen y castigo, la célebre obra de Dostoievsky: “Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros” (E. Levinas, 2008: 82). El otro exige, pues, mi responsabilidad y exige también mi culpa, es decir, el otro me llama éticamente a responder ante sus errores y a responder por sus errores.

### *El concepto de enseñanza y la figura del maestro*

Levinas denomina el momento de encuentro con el otro ‘enseñanza’ (E. Levinas, 1977: 75); (E. Levinas, 2015: 178). Esta enseñanza principalmente se opone a la mayéutica, es decir, el método del que se valía Sócrates en algunos diálogos platónicos, como el Menón, para hacer salir la verdad a través del diálogo con el alumno (Platon, 1981). Este método presupone que la verdad ya se encuentra de forma natural en él y sólo debe ser extraída, de manera que el profesor se convierte en una especie de partero

que únicamente está ahí para ayudar en el proceso<sup>8</sup>. La idea de enseñanza de Levinas es radicalmente opuesta a este modelo en tanto que consiste en que el otro aporta algo nuevo que no se encontraba antes en nosotros y que no podríamos haber descubierto solos (E. Levinas, 1977: 232). Ese algo que enseña el otro no es, no obstante, ningún secreto o conocimiento universal, sino que su enseñanza consiste precisamente en la experiencia de la alteridad (Guillot, 1977: 25). En otras palabras, cuando el otro aparece ante mí, me enseña que no estoy solo en el mundo, sino que hay otros seres humanos que salen a mi encuentro y que, en ese encuentro, exigen algo de mí. La enseñanza es, pues, una experiencia de la alteridad.

Levinas aclara en *Totalidad e infinito* en qué forma se da la enseñanza:

“Trataremos de mostrar que la relación del Mismo y del Otro – a la cual parecíamos imponer condiciones tan extraordinarias – es el lenguaje. El lenguaje lleva a cabo, en efecto, una relación de tal suerte que los términos no son limítrofes en esta relación, que el Otro, a pesar de la relación con el Mismo, sigue siendo trascendente al Mismo.” (E. Levinas, 1977: 63)

En otras palabras, la enseñanza se da en el diálogo entre maestro y alumno, de manera que el lenguaje se convierte en su condición esencial y principal medio. A través del lenguaje se logra una proximidad con el otro, que no refiere tanto a la posibilidad de comunicarle un contenido, sino más bien de abrir el encuentro ético con él. En otras palabras, en la enseñanza no se trata de transmitir una información concreta, ni tampoco un saber, sino de entrar en relación con el otro a través del lenguaje. Así, Levinas no se ocupa en *Totalidad e infinito* del qué de la enseñanza, sino más bien del quién y del cómo.

En este mismo sentido, Moati comenta que lo importante en la enseñanza levinasiana no es el contenido, sino la forma (Moati, 2012: 230). Levinas, además, también da indicaciones en lo referente al medio de la enseñanza y elige la oralidad como la forma de lenguaje más propicia para ella, porque se trata de dar el espacio para poder escuchar la exigencia ética del otro. En este sentido, la oralidad está siempre abierta a nuevos cuestionamientos y críticas: mientras que el texto escrito “no entiende mis preguntas” (E. Levinas, 2015: 213), el maestro puede manifestarse en palabras y responder a los cuestionamientos que se le plantean. Es por eso que en el encuentro con el maestro se crea una palabra viva (Chalier, 2015: 48), en tanto que maestro y alumno están en contacto y pueden responder el uno ante el otro en un diálogo cara a cara.

Concretamente, el diálogo propio de la enseñanza consiste, según Levinas, en las preguntas del alumno y las respuestas del maestro. Esto no quiere decir que la enseñanza se reduzca a la pregunta del alumno y la respuesta del maestro resolviendo esta pregunta, es más complejo que eso: Levinas distingue tres momentos de la enseñanza: primero, el alumno pregunta al maestro, después este responde y, el alumno, al no poder asumir la respuesta del maestro, formula una nueva pregunta (E. Levinas, 2015: 219). Esto quiere decir que la incomprensión de la respuesta del maestro o su puesta en cuestión

---

<sup>8</sup> Para ver las claves de esta oposición, que no podrá ser atendida en mayor extensión en este artículo, se recomienda la lectura del artículo de Wirzba (Wirzba, 1995).

y crítica llevan al alumno a formular una nueva pregunta que hace que el diálogo con el maestro continúe (E. Levinas, 2015: 187). De esta manera, la enseñanza se entiende como una forma de impulsar al alumno a plantearse una nueva pregunta. Sin el empuje del maestro, que aporta algo nuevo con su respuesta, esta pregunta del alumno no hubiera sido posible. La tarea del maestro es, pues, proporcionarle al alumno “un vínculo con un punto que el alumno no puede encontrar, pero a partir del cual puede pensar” (E. Levinas, 2015: 128). Más que dar respuestas, el maestro debe, pues, mostrar los límites del pensamiento del alumno para que esto le sirva de impulso en la búsqueda de nuevas respuestas.

Siguiendo lo anterior, la palabra del maestro no es algo indudable o incuestionable, sino que precisamente cada cuestionamiento, cada pregunta de comprensión o cada petición de aclaración favorecen el proceso educativo y lo constituyen como tal. El aprendizaje, así, funcionaría en Levinas a partir de una interrupción o de la constatación de una dificultad a la que se debe reaccionar de forma nueva. Es por eso que el espíritu crítico ocupa un papel de gran relevancia en la enseñanza: la crítica puede “florecer en enseñanza” (E. Levinas, 2015: 187) a través de la palabra viva, en tanto que a partir del cuestionamiento y de la contradicción se puede llegar a nuevas preguntas antes no pensadas. Así, la palabra surgida en el diálogo cara a cara con el maestro, aquella que responde a las demandas del otro y que no puede ser ignorada es constituyente de la enseñanza.

A partir de esta comprensión de la crítica y de la comunicación entre maestro y alumno, puede deducirse la apertura de su diálogo, puesto que no hay ninguna respuesta del maestro que sea definitiva y acabe con las dudas del alumno. De esta manera, la tarea de crítica y el intento de comprensión del alumno son vistos por Levinas como ejercicios continuos e inconclusos: después de cada respuesta siempre puede venir una nueva pregunta, puesto que el otro sigue ahí, presente, exigiendo más. La educación, siguiendo esta interpretación, no se agotaría en un solo acto, sino que sería entendida como un proceso de largo aliento presente durante toda la vida. En otras palabras, cada encuentro con el otro es una enseñanza y esta se puede ir repitiendo continuamente hasta la muerte, que es la única que puede poner fin al proceso del aprendizaje.

Desgraciadamente, estas reflexiones más concretas sobre cómo es el momento de la enseñanza desaparecen en Totalidad e infinito, a pesar de que Levinas conserva los conceptos básicos construidos alrededor de ella en sus conferencias. Este giro es interesante, puesto que aunque Levinas nunca justifica la elección de esta terminología asociada a la educación, llama la atención la coincidencia entre su etapa de trabajo más intenso en la ENIO, la realización de las conferencias y la preparación de su primera obra exitosa. También la mayoría de sus contribuciones a los Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle, en las que habla del día a día en la ENIO o escribe sobre judaísmo y educación, datan de los años 50 e inicios de los 60, así como los textos que componen *Difícil libertad*, algunos de los cuales están también centrados en estos mismos temas. Todos estos elementos parecen indicar que en esa década Levinas se ocupó especialmente de la educación desde diferentes puntos de vista y quizá este sea el motivo por el que Totalidad e infinito queda tan marcado por esta terminología.

## Discusión

En este artículo se ha mostrado un recorrido tanto por la experiencia educativa de Levinas como director de la ENIO como por sus conceptos filosóficos relativos al campo de la educación. A partir de esto puede elaborarse una primera conclusión: Hay una gran cantidad de paralelismos entre los escritos formales e informales sobre el desarrollo y funcionamiento de la ENIO y la teoría filosófica sobre la enseñanza de Emmanuel Levinas. Para empezar, Levinas subraya en *Totalidad e infinito* la importancia del diálogo no recíproco entre maestro y alumno (Duque, 1993: 41) y lo interpreta como una apelación cara a cara (E. Levinas, 1977: 63) en la que el maestro, en tanto que otro, tiene una posición prioritaria. En sus conferencias sobre la enseñanza, Levinas profundiza en esta idea y presenta al maestro como aquel interlocutor que va a ser, a su vez, cuestionado por el alumno (E. Levinas, 2015: 187). Asimismo, en su labor docente, Levinas insistirá en presentar los textos hebraicos como interlocutores a los que hay que cuestionar a partir de los problemas que aquejan la sociedad contemporánea (E. Levinas, 1984: 372). Así, en ambos casos se resalta la necesidad de un espíritu crítico en la enseñanza, puesto que sólo a partir de él puede ser productivo el intercambio entre maestro y alumno o entre los alumnos y el texto.

Además de hacer hincapié en la necesidad de la crítica, Levinas también subraya el carácter interpersonal de la relación educativa, tanto en sus escritos más prácticos como en los teóricos. Así, se observa una revalorización de la figura del maestro (E. Levinas, 1946: 3), junto con la idea de que en el encuentro con él no sólo se abre la posibilidad de aprender algo nuevo, sino que este algo trasciende al sujeto. Así, el maestro se vuelve importante tanto por sus conocimientos como por el hecho de ser quién nos da acceso a algo que va más allá de nosotros. En el caso de los escritos sobre la ENIO, este más allá serán el universalismo y la cultura francesa (E. Levinas, 1955: 34) y en *Totalidad e infinito*, ideas trascendentes como la de infinito o el bien (E. Levinas, 1977: 125). De este modo, el maestro o, más concretamente, el encuentro con el maestro es lo que permite dar con algo que al sujeto no le es accesible por sí mismo. Así, su tarea se vuelve central y el maestro como otro pasa a ser un elemento insustituible en el fenómeno de la enseñanza.

Una segunda conclusión de este artículo es que los paralelismos entre la experiencia biográfica de Levinas como director de una institución educativa y su visión de la enseñanza como una vía de conservación de la tradición judía tras la experiencia del Holocausto son una clave para entender mejor los conceptos filosóficos del ámbito de la pedagogía en *Totalidad e infinito*. Las coincidencias temporales y conceptuales entre los textos nos ayudan a entender el origen de los conceptos que encontramos en *Totalidad e infinito* y por qué se usa el término ‘enseñanza’ para hablar de la experiencia del encuentro con el otro: Levinas ya llevaba una década preguntándose por el sentido y el objetivo de una buena educación y había resuelto que en ella era esencial el contacto entre alumno y maestro y que este último aportara algo más que el contenido tratado en el aula. En este sentido, Levinas habla ya en 1946 de la relevancia de “tocar a las personas detrás de las ideas y de los libros” (E. Levinas, 1946: 3) o de la realización de una Idea más allá del contenido (E. Levinas, 1946: 3). En estas expresiones se encuentran prefiguraciones

de lo que más adelante aparecerá en Totalidad e infinito como un programa ético con terminología educativa.

En relación a esto último y a modo de conclusión final, se ha podido establecer que la filosofía de Levinas puede ser fructífera para la filosofía de la educación y para la reflexión pedagógica en general. Aunque el objetivo de sus textos filosóficos no es, en primera instancia, aportar una propuesta educativa concreta, recorrer Totalidad e infinito y el segundo volumen de su obra completa puede ser útil a la hora de pensar el fenómeno de la enseñanza. En este sentido, destaca especialmente la revalorización de la figura del maestro, que se transforma en algo más que el portador del saber o el ayudante del alumno: el maestro a través de su presencia ya enseña algo que no puede ser reducido a concepto, a saber, la trascendencia, la alteridad.

A partir de esta idea puede desarrollarse no sólo una pedagogía basada en el respeto por el otro, sino también una propuesta educativa que haga hincapié en la importancia del contacto y la proximidad entre maestro y alumno. Con esto, Levinas se aleja de la imagen de un maestro distante con el alumno y presenta a dos personas vulnerables que están puestas en juego en su relación y que, precisamente por eso, están ya comprometidas y dispuestas a responder. De este modo, la enseñanza pasa a ser un espacio abierto a las respuestas del otro y por eso mismo crítico. Especialmente en esto insiste Levinas, que considera las preguntas del alumno como un elemento esencial en la enseñanza, en tanto que pueden reactualizar el texto o llevar al maestro a respuestas que le ayuden a pensar, a su vez, nuevas preguntas. Así, el maestro se convierte en aquel que impulsa al alumno a hacer nuevas preguntas, a seguir cuestionando aquello que se le presenta relacionándolo con su propia experiencia. Partiendo de esto, puede establecerse que Levinas entiende la enseñanza como un proceso que está siempre abierto al cuestionamiento y que por eso, queda siempre inconcluso. Esto le acercaría, por ejemplo, a la idea de la educación permanente, es decir, que el ser humano se educa durante toda la vida y que este es un proceso sin final. Su modelo de educación permanente sería similar al que presenta Paolo Freire, que entiende que el ser humano siempre se halla “en alguna práctica educativa” (Freire, 2001: 24). Aunque el paralelismo no pueda ser abordado de forma más extensa en este artículo, se vuelve patente que el desarrollo de la teoría de Levinas sobre la enseñanza y sus reflexiones sobre el funcionamiento de la ENIO pueden conjuntarse en un filosofía levinasiana de la educación que contribuya a una educación ética, crítica y humanista.

---

## Referencias

- Chalier, C. (Ed.). (1991). Emmanuel Lévinas, philosophe et pédagogue. Paris: Herne.
- Chalier, C. (2015). Préface. En E. Levinas, *Escritos inéditos 2. Palabra y silencio y otros escritos*. Madrid: Trotta.
- Duque, F. (1993). Introducción. En E. Levinas, *El tiempo y el otro*. Barcelona [etc.: Paidós [etc.
- Egéa-Kuehne, D. (Ed.). (2008). *Levinas and education: at the intersection of faith and reason*. New York: Routledge.

- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Guillot, D. (1977). Introducción. En *Totalidad e infinito* (pp. 13–46). Salamanca: Sígueme.
- Hansel, J. (2011). Éthique et enseignement : la figure du maître dans “Totalité et Infini”. *Les Temps Modernes*, n° 664(3), 151. <https://doi.org/10.3917/lm.664.0151>
- Kaspi, A. (Ed.). (2010). *Histoire de l’Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*. Paris: A. Colin.
- Katz, C. E. (2013). *Levinas and the crisis of humanism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lamarre, J.-M. (2006). Seule l’altérité enseigne. *Le Télémaque*, 29(1), 69. <https://doi.org/10.3917/tele.029.0069>
- Lescourret, M.-A. (1996). *Emmanuel Levinas*. Paris: Flammarion.
- Levinas, E. (1946, enero). La réouverture de l’École Normale Israélite Orientale. *Les Cahiers de l’Alliance Israélite Universelle*. *Paix et Droit*, 11, 2–3.
- Levinas, E. (1951, julio). Deux promotions. *Les Cahiers de l’Alliance Israélite Universelle*. *Paix et Droit*, 54–55, 25.
- Levinas, E. (1953, septiembre). Réflexions sur l’éducation juive. *Les Cahiers de l’Alliance Israélite Universelle*. *Paix et Droit*, 76, 41.
- Levinas, E. (1955, julio). Le rôle de l’École Normale Israélite Orientale. *Les Cahiers de l’Alliance Israélite Universelle*. *Paix et Droit*, 91, 32–37.
- Levinas, E. (1956a, octubre 7). Projet de reorientation de l’École Normale Israélite Orientale.
- Levinas, E. (1956b, noviembre). Pour un humanisme hébraïque. *Les Cahiers de l’Alliance Israélite Universelle*. *Paix et Droit*, 103, 36.
- Levinas, E. (1957, Juillet -Aout). L’École Normale Israélite Orientale. *Les Cahiers de l’Alliance Israélite Universelle*. *Paix et Droit*, (110), 15–18.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1984). *Difficile liberté: essais sur le judaïsme* (3. éd.). Paris: Le Livre de Poche.
- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2008). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros.
- Levinas, E. (2015). *Escritos inéditos 2. Palabra y silencio y otros escritos*. (M. García-Baró, Trad.). Madrid: Trotta.
- Levinas, M. (2010, marzo 3). Emmanuel Levinas - le père exceptionnel par Michaël Levinas [The Canadian Jewish News]. Recuperado de <http://www.juif.org/blogs/22250,emmanuel-levinas-le-pere-exceptionnel.php>
- Moati, R. (2012). *Événements nocturnes: essai sur Totalité et Infini*. Paris: Hermann.
- Platon. (1981). *Diálogos II: Gorgias; Menéxeno ; Eutidemo ; Menón ; Crátilo*. Madrid: Gredos.
- Rosales Saldaña, J. A. (2016, junio). La reforma educativa de Peña Nieto y Televisa. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 14, 1–27.
- Wirzba, N. (1995). From maieutics to metanoia: Levinas’s understanding of the philosophical task. *Man and World*, 28(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/BF01278941>
- Wolff, E. (2011). *Political responsibility for a globalised world: after Levinas’ humanism*. Bielefeld: Transcript.



---

*Dossier: Violencia, Migración y Educación: Tres problemas sociales pensados desde la multidisciplina.*

---

## **The role of Armenian Immigrants in Iranian History, Culture and Art**

**Vahid Rashidvash<sup>1\*</sup>, Mahmoud Joneidi Jafar<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Adscripción: Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Teherán, Irán; rashidvash@yahoo.com

<sup>2</sup>Adscripción: Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Irán

\*Correspondence

---

**Recibido:** 20 de mayo, 2019; **Aceptado:** 25 de mayo, 2019;

---

**Cita APA del artículo:** Rashidvash, V. & Joneide-Jafar, M. (2019). The role of Armenian Immigrants in Iranian History, Culture and Art [El Papel de los Inmigrantes Armenios en la Historia, Cultura y Arte Iraní]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 53-63. Doi: dx.doi.org/10.35766/jf19115

---

**Abstract:** The Iranian plateau has been the place of many tribes and nations who lived adjacent to each other over centuries. Iranian tribes settled in Iran almost at the beginning of the first millennium BC and put their name on it. In the 7th-8th centuries BC, one of Iranian tribes called Maday established Ma'ad government in the northwest of Iran. Then another Persian tribe called Parseh established the Achaemenid Empire in the southwest of Iran that embraced the entire Iranian plateau, Asia Minor, and a part of middle Asia. In recent historical periods, non-Iranian tribes entered this territory and continued to live alongside Iranians. Armenians are among these tribes which were mentioned for the first time in the Achamaenid Cossacks. This tribe has always had a spiritual and material relationship with Persia. The existence of Armenian Churches in various parts of Iran such as different churcheds in Tehran, Isfahan, Qara church, the church of Holy Stefanos in Jolfa Aras (9th century AD), the Holy Mosropol Church in northern Iran are signs of the presence of Armenians in this territory.

**Keywords:** armenian tribes, art, culture, iranian history

## Introduction

The names of some Caucasian tribes have been reflected in the geographical names of Iran. The transcaucasian countries such as Armenia, Georgia, and Ara'an were a part of the great Sassanid Empire in 3rd millennium century, and since then, the history and destiny of Iran and Caucasus were linked to each other (Pasdermajian,1998:123). Armenia has been a part of Iranian kingdom throughout the history, and the beginning of the relationship of Armenians with Iranians dates back to the pre-Islamic era. Perhaps no minority can be found in the world which served to their second country that actually became their main country. The dispersion of Armenians in the world which made it easy for them to move to other places led Iranians to become familiar with western civilization. Armenians lived among Iranians for 400 years. They learned Persian language and created some works in Persian; however, they maintained their language and culture. The traffic and settlement of Armenians in ancient Iran was often easily realized; therefore, the ancient Iranian literature and culture had a tremendous effect on the exploratory soul of Armenians. Iranians also honored Armenians and mentioned their language, culture, and special art in a good manner.

## Development

### *Iranian nations:*

Iranian plateau with an area of 2600000 Km<sup>2</sup> or about 55000 square milestones is a certain geographical unit of Asian continent, and the country of Iran with an area of 1,648,195 Km<sup>2</sup> is located in the southwest of Asia and the Middle East region that is actually 63% or almost two thirds of Middle East, and the remaining area belonged to other nations.( Darvish-Zadeh, 2002: 65) Iran was called Arran Shotor in Sassanid era. The name of Iranian nation was Iria in the Achaemenid era and Caucasian nation used this name for itself as Iron, Ir, or Iro. The words of Aryans, Arya, Iran and son on have been taken from this word (Bosworth,1968:98)- The country of Iran has been a huge bridge between the east and the west from the prehistoric times, and very important main ways passed from it and linked the civilizations around the world to each other. Plateaus often form the main canter of nomadism and herding, and the plains are the cradle of civilization and the bed of the greatest human advancements, and Iran is also geographically located in an area where the establishment of civilization has been possible from a long time ago (Saidiyan,1991:197). The geographic condition of Iran is a base for the combined civilizations, and this feature has similarly emerged throughout the lifespan of Iranian nation, and the nature of Iran has always contributed to do so. It is possible to say that two great factors have played a vital role in the emergence of evolution, majesty and revival of Iranian civilization:

The first factor is geographical factor and natural status of the country of Iran which has played a critical role in human evolutions both politically and economically from the beginning of the emergence of Iranian civilization, and perhaps it is one of the reasons which has prevented the deterioration of Iranian civilization and maintained its identity

despite the attacks and assaults from different ethnic groups (Abrahamian, 2008:198).

The second factor is the intrinsic genius of Iran, which has prevented Iran to be completely annihilated like other ancient nations and tribes such as Sami and Yellow race degenerated after their brilliance era. Although Iranian tribes were always dominated by alien tribes due to their inherent ingenuity and intelligence after a short time, they imposed their spiritual dominance over the conquerors and attracted them so that the assailant tribes took Iranian color, and Iranian civilization regained its vitality. Many tribes and nations have existed in the Iranian plateau living near to each other over the centuries (Rashidvash, 2012:132-139). About four thousand years ago, the invasive or immigrant tribes so-called Aryans migrated from the center of Asia to the south and entered the Iranian plateau. After their settlement, three important groups of Aryans migrated to different parts: one group to the Iranian plateau (Persians in center and south, Parthians in the northeast, Ma'ads in the west and northwest), second group to the Indian Mediterranean, and third group to Europe and created modern Indian and European nations (Saidiyan,2004:211).

Over the years and as a result of political evolutions and campaign of other governments, this country has always witnessed a series of ethnic changes and blending. For example, one can refer to the campaign of Alexander Macedonian (Rashidvash.,2013:88-93). The ethnic and racial confluence in Iran is not limited to the Romans; rather other migrations were taken place in Iran by Qaznavi Turks, Seljuks, and Mongols in different historical periods. The Qaznavid Turks and Seljuks who formed the largest group of immigrants, remained in this country after entering it. The Mongol invasion of Chingiz Khan was another factor in the migration of the populous yellow-skin Mongol and Tatar tribes, resulting in a new wave of radical combination in Iran. In addition to these immigrations, Iranian government began to displace nomadic tribes like Uzbeks, Berbers and Turkmens in order to prevent the encroachment of neighbor countries. There are also other low-population tribes who migrated to Iran simultaneously or in different times. Armenians, Gorjies, Laks, Assyrians, Jews, Hindus and Kulys are among these tribes (Diakonoff, 1990:324).

### *Ethnic groups in Iran:*

Race is applied to a group of people who have kept the common physical or biological characteristics in successive generations. Or a group of natural people inherited a common physical feature, they have the same race even with different languages and customs. According to this definition what makes difference between two races is physical inherent characteristics and nothing else. (Fakuhi, 2006:87) The early anthropologists tried to determine the multi types nature of human by classification under the title of race based on geographical location and apparent characteristics as color and the other outward marks. In 1350 B.C., scientists found physical differences among human populations and classified them into three groups with regard to the color black, white and yellow. Experts of heredity and biologists do not have a common idea about the reasons of variety in races. It means some of them know this difference resulted from heredity and others believe in environmental effects. (Rashidvash, 2014: 3852-3858).

In fact, the people of different places in the world are so mixed and it seems unlikely to determine the exact racial location. In fact, it is not out of ambiguity, because the most anthropologists and scientists believe that human has always exposed to immigration and racial integration. Racial integration is, not only a historical reality, but also in this active world it is more intensive than the past. The nations' relations and repetitive marriages of different races during centuries and their continuous changes have caused no fixed race remains. It means we cannot point to only one factor like color of skin to determine the race of a group. Other factors are considerable such as stature, the form of skull, head, hair, face, forehead, eyebrows, eyes, nose, and size of cheek, jaw, and also scattering of people on the base of blood group (genetics).

Meanwhile, particularly white race has had much integration with other races. It is difficult for anthropologists and ethnologists to determine the race of people settled in the Iranian plateau. The reason is that it has been as an invasion field bilaterally from many years ago. On the other hand, it is as a bridge between the Far East, Middle East and Mesopotamia. Therefore, many different nations with various races have entered this plateau and placed under a unite ceiling of language. Anthropologists who study physical features are sure that some individuals with long heads have settled in Iran before Nordic. But the related documents are few and imperfect. It seems that they have had a little relation with India. They had been Soumeries or related to them, it is still possible to find the sign of old Soumeries faces among people inherited in the southeast of Iran and Indus valley. Generally, main factors of Iranians are Mediterranean's.

Moreover, there are some considerable varieties and deviations. In the Iranian plateau, people with extended heads are two kinds: those with erect nose and some with big curved nose (every curved nose, less or much). The first group is probably related to Bedouins of north Arabia and the second have grown in the Iranian plateau. Except this group, people with small heads lived in Iran, too. They are classified in three groups: first group with erect nose, second with so much curved and high parting of head and the third with curved nose and extended faces and heads. Given to the researches, the most important characteristic of people inherited in the plateau is that they have round head with ellipsoid faces. Now among people who live, especially, in the east, there are individuals with round heads and extended faces. They live in heights and mountains more than valleys and plains. Some of them can be related to Indian Dravidians, because there are some people with round heads and ellipsoid faces. Tall stature and light color are their important features. It is resulted from intercourses with Nordic tribes. But regarding their light color, they can be known as Alp race. Moreover, today in Iran, there are northern and southern European kind, Mogul, Black and Hamite.

The presence of these people on the form of Asian, European and African shows the physical relations between Iran and the other three continents. There are some documents that indicate Iran has been the place of the life from the Stone Age. There were considerable amalgamations among different races resulted from extensive cultural relations and connections. Excavations and comparative studies have clarified it. It seems that present residents in this plateau, are more related to people in the west and northwest of Iran. As a result of anthropological studies and measurements in Iran, one basic branch called white race has been determined (Rashidvash, 2013:216-226) It is the

race of people in the Iranian plateau. Ancient Iranians (*Homo Iranicus*) are the genius brothers of original mankind (*Homo sapiens*) grown in the southwest of Asia physically and culturally, namely the cradle of direct ancestors of Aryans. Iranians are among the oriental race called Indo-European who have immigrated to this plateau from Axus and Caucasian mountains in the late of second thousand B.C. (Saidiyan, 2004: 97) They were called Aryan in the history. It took 1000 years for Aryans to enter to this plateau in different small and large groups and finally in the first thousand B.C., they were replaced and then made various sovereignties. Some sects of oriental races entered Iran on the way of Caspian Sea, have settled in the central Asia and Iranian plateau. Parthian is among this group. A group of vanguards moved toward India valley. Western branch passed to the north of Caspian Sea and entered Atropatgan on the way of Caucasian had a main role in the political and social life of Iranians. They are the founders of Aryan Media and Achaemenian dynasty (Bitov, 1992:231).

The Iranian plateau started a new life with fresh Aryan tribes and made the ancient age of Iran; it lasts 1000 years. This time is regarded as the golden period in the history of Iran. At the present time, a nation can settle in a country with clear borders or they can be separated for historical events and their races can be divided among some countries or can be scattered in different areas for immigrations. There are some examples for the first and second types in the Middle East made a big Iranian nation in the past and the third ones are among Arab and Turkish people. In Iran, with these geographical borders, there are several nations in which their characteristics are presented in their race and language. Given to lingual dialects and geographical scattering, they have several branches (Rashidvash, 2011:118-133). According to lingual dialects, they are Turkish, Baluch, Kurd, Hyrcanian, Larestani, Lor, Azeri, and some others. Thus, this collection is applied to Iranian nation. All of them have an Aryan and Iranian ethnical root, common past of one thousand years, history, culture, land inherit, and common language. None of them can be known as a separate nation.

Although there are some differences between their dialects and languages, but lingual similarities are to some extent that the collection of their dialects has made a common language as Persian language. This language can not be related to any Iranian branch; it belongs to all of the Iranian people. Generally, there are three special races in Iran:

Persians who have settled in Alborz and Zagros mountains in south and north to Spid River. The Lors live in the west parts of Iran and have thick hair and lighter skin physically. Most of them are tall. Their skulls are pressed and round. They have extended and thin face. Their foreheads are a little big, have thick and semicircular eyebrows, also the big, wide, lowly noses inclined to the ground. Their chins are inclined down and seem a little big. They have small cheeks with more distance between them. The hair color is as the same as chestnut and have thick beard, unmixed race on the view of quality and they are accounted among the Aryan race. The Kurds are the other group of Iranian nation settled in this area. There are three theories about their origin. First theory: they are among Indians and European races immigrated in the 7th century B.C. Second theory: it emphasizes on their native and lingual nature as if they know Kurds as the relatives of other Asian nations like Khaleds, Georgian and Armenians. Third theory: Kurd race is the diagram of Zagros, Gouti, Lolubi, Kasi, Orartouie and other tribes who

settled in Zagros or Kordestan in the past. They joined Indo-European nations and have the same race. [9] People in southern parts of Iran have darker skin than usual Arabs in Iraq. Perhaps they have the most similarity with early people of northern Arabia and desert of Syria regarding the color of skin. Evidently, there are individuals with dark skin, too; but it does not cause any mistake with black people (Saidiyan, 1991:234).

People of Mazandaran and Gilan who are settled in the Caspian seaside villages and separated from Persians in Alborz valleys by northern climate condition of Alborz. They are original Iranians. Their difference with Persians is resulted from the separation on the side of Alborz and geographical climate condition, not for race. They have medium stature with dark and pale appearance, black eyes, black and thick hair and beard.

Azeri people who form all population of northwestern and west of Iran are settled in a place called Azerbaijan (Atropatgan). Although there are some people with Persian language among them; but most of them are Turkish. It is worth mentioning that there are many differences between Iranian Turks and other Turkish nations. Iranian Azeri people are not Turkish unlike common beliefs, but they are original Iranians with Aryan race. Anthropological, genetics and historical studies have proved this matterz (Minorsky, 1953:265).

#### *The race of Armenian tribes:*

Armenia is located in the South Caucasus between the Black Sea and the Caspian Sea, which is considered as the border between Asia and Europe. The Armenia's neighbors are Turkey in the west, Georgia in the north, the Republic of Azerbaijan (the republic of Qarabag) in the east, and Iran and Autonomous Republic of Nakhchivan (a part of the republic of Azerbaijan) in the south. The country of Armenia is located between the northern circuits of 38 degree and 42 degree and eastern meridians of 43 degree and 47 degree. Armenia is a mountainous and rainy country and it is also a landlocked country. The Swan sweet water lake is the largest lake in the country, which covers a relatively large area of the middle part of the country. The area of Armenia is 29,743 square kilometers and has a population of about 3060000. From the point of view of anthropology, the Armenians belong to the Armenoid race from Eurasian race (oruropei). They are considered as Indo-European nations. The main habitat of these ethnic groups is located on the Armenian plateau, that is, in a region located in the north of Mesopotamia, east of Minor Asia, and northwest of Iran plateau. There are different ideas on the origins of Armenians. The first view is that these tribes have come to existence by the gradual integration of the immigrant Indo-European tribes (Armen tribe) with more indigenous tribes residing on the Armenian plateau such as Khurian, Hurrian, and Hayasa. According to the other view, Armenians have lived in their mainland in the Armenian plateau since their inception. However, they came from the integration of different tribes. Based on the anthropological studies on the Neolithic period, the Armenia plateau was inhabited by tribes belonged to the Armenoid race whose heirs are today's Armenians. Some part of Indian and European tribes migrated from Armenia plateau and Asia Minor to Europe, middle Asia and India from Neolithic to Eolithic period, and the other part including Hitian, Armenians, Greeks and Iranians, remained in the main habitat (Bouzend, 2004:31).

There is a story about the origin, emergence and name of Armenians in narratives that are not far from the historical facts. Based on the myths quoted by Moses Khorni in the 5th century, Armenian people named their dynast as Hay because of the name of Hayek. However, the name used by other tribes, namely Arman, has been taken from the name of Aram who was one of the descendants of Hayek. In the late second millennium and the beginning of the first millennium BC, the tribes residing on the Armenian plateau, which are referred in different names on Cuneiform inscriptions, was formed in political-governmental unions. Later, Armenia was formed as a nation and got stronger, especially at the time of the ideal rule in the 6th to 9th century BC, which is called Urattu in Arami. Throughout its history, Armenia has been the venue of Jahanbakhsh battle and leader of numerous rival empires. From 2700 years ago, this region has been the empire of Iran, Alexander, Roman, Byzantium, Mongols, Tatars, Ottomans, and Russians. During this time, various kingdoms of Armenia managed to rule over this land for about 1700 years.

The majority of people of Armenia are the followers of Armenian Archipelago which is known as Gregorian to the Iranians and it is considered as Armenian national church. The Archipelago church is one of the first churches in the Christian world and it is considered as a part of the Eastern Orthodox Church. The first messengers of Christianity entered the country of Armenia after the emergence of Christianity and from the 1st century AD, and began to promote this religion. The acceptance of Christian religion by Armenians has two important aspects. On the one hand, the conversion of this nation to Christianity is considered as the turning point of the history of Armenia, and in fact, all the changes and evolutions witnessed by this nation have been largely affected by this historical event. On the other hand, and from the viewpoint of Christian history, this event is also of particular importance, because Armenians are the first nation which accepted Christianity as the official religion of the country in 301 AD (Ghuzanlou, 1983:84).

### *Armenians in Iran*

Iran has been faced with a combination of different ethnic groups in demographic context due to its location in the passageway of historical migrations. The historical migration among three continents of Africa, Asia and Europe has led to the settlement of different ethnic tribes, racial combination and the emergence of ethnic groups in this land. The first Armenian group in Iran in the 6th century BC was at the service of central Achaemenid government in the form of army regiments after Islam. Apart from these, a group of businessmen and craftsmen also went to Iran for work.

Armenians lived in Attorpathan, Iran, (northwest of Iran) as native inhabitants. With the beginning of the rule of Parthians, the political and social connections became stronger between Iranians and Armenians during the reign of Parthians, and a number of Armenian merchants and aristocrats who had kinship with the people inside Iran resided in different cities. (Abrahamian, 2008: 286) With the fall of Parthian government in Armenia and division of that land between two countries of Iran and Rome, the main part of Armenia was put under the rule of the Sassanid government.

The first large Armenian migration to the center of Iran was taken place at the time of the rule of Sassanid government in 3rd and 4th century AD and majority of

immigrants settled in the southern parts of the country. In the post-Islamic Iran and with the beginning of Seljuk attacks to Armenia in the years 1048 and 1049 AD, about 150000 Armenians were taken to Iran as captives. Many of them were killed on the way and a number of them were sent to Egyptian slavery markets, and the survivors settled in various parts of northwest and central regions of Iran. During the Mongol invasion to Iran, Armenians were also massacred along with Iranians, and their number declined however, the population of Armenians was increased in Iran during a short time as the result of bringing new Armenian prisoners by Mongols, and they established communities in different cities of Iran at the end of the reign of Mongols when a relative peace was established in the country (Bouzend, 2004: 126).

During the reign of Ilkhanid in Iran in 1256 AD, the largest aggregation of Armenians was in the capital of Iran, Soltanieh, where Armenians were engaged in industrial and commercial activities. With the domination of Aq Ghoyonlus and Qara Ghoyonlu on some areas of Iran in 1406, long wars began and desecrated Iranian people, while the Armenians suffered from the greatest damage so that all the Armenian communities living in the central and western parts of Iran were disintegrated for a short time. In the late 16th century and at the beginning of the reign of Safavid in 1501 AD, Armenians mainly concentrated in the northwest of Iran and a few numbers of them began to trade in the central part of Iran. In the year 1768 and at the time of the reign of Zandieh in Iran, the Armenians of Tehran built their first church so-called Tadeus and Bartoqimus in Tehran.

At the time of Safavid rule over Iran, Safavid kings gave concessions to Armenians and the most important of these concessions were as follows:

- Celebrating religious ceremonies
- Granting budgets to build and decorate the churches
- Allowing Armenian men and women to dress like other people
- Granting loans to Armenian merchants
- Extreme punishment for Iranians who mistreated Armenians.

In the period of Qajar in 1796, a remarkable evolution took place in the situation of the Armenians of Iran, and Armenians eventually could find the rights of an Iranian citizen as the result of their valuable services during this period that had been deprived from them for many years.

In this period, that is, in 18th century, the territories located in the northwest of Iran in the Caucasus region including Armenia were separated from Iran following Golestan and Turkmenchai treaties, and the Armenians immigrations to Armenia officially began. After the end of World War II, the Armenian government was reluctant to return other Armenians from other countries to Armenia, and more than 30000 Armenians immigrated to their country by 1946. The migration of Armenians was stopped in 1947 due to many problems. However, it mildly continued in 1950s and it was agreed between Iran and Soviet governments that Iran would cooperate with all Armenians who wished to return to Armenia, so that the total number of Armenians who returned between 1922 and 1972 was 65000 people. The immigration followed a new trend after 1979.

### *Culture of Iran's Armenians*

Armenian culture has grown and developed based on the culture of tribes who lived in the mountainous land of Armenia from long time ago. Therefore, the culture of Urarturs had a great role in the development and growth of this culture. Urarturs were from Armenian ancestors who ruled Caucasus region from about 1500 to 600 BC. Some parts of Armenian culture have formed based on Armenian geography, literature, art and music. During two centuries in the following of Armenia's Christianization, that is, in the fourth and fifth centuries, Armenia achieved a great progress in the field of cultural life. Before the acceptance of Christ religion, the cultural life of Armenia followed the culture of other tribes.

The realization of the most important cultural manifestation of Christianity was the invention of the Armenian alphabet. This was done by Archbishop Sahak I who commissioned his deputy, Mesrup Mashtutes, to devise a special alphabet for Armenian language in order to make it possible to translate the holy books into Armenian language and script. This invention of Armenian alphabet was one of the most important and influential events in the history of Armenia, which culturally gave life to Armenian literature. The development of Armenian literature began with the invention of Armenian alphabet and then the translation of the bible into this language.(Saidiyan, 1991:324).

From the first outstanding works of Armenian literature is the translation of some books of Aristotle, and writing the book "History of Armenia" by Moses Khourani, which is translated into French, German, and English. The Armenian churches were the place of training Armenian youths from ancient times. In Iran, Armenians established classrooms in churches. Some schools were established in Tehran, Isfahan's Jolfa, Tabriz and Armenian villages in Iran from the second half of the nineteenth century. The first modern school was founded in Tabriz in 1854. Later, the number of Armenian schools reached to 40 schools in Iran. All Armenian schools were closed in Pahlavi era. All lessons were taught in Persian after reopening of these schools, and only the lessons of language, literature of history and religious lessons were taught in Armenian language. Bringing the industry of printing in a mechanized form to Iran was another activity of Armenians' cultural activities. The establishment of first printing office in Iran that its name was heard throughout the Middle East is considered as an influential step and bold measure to promote the arts and culture of this land.

### *The role of Armenian merchants in Iran's economy:*

The presence of a large number of Armenian merchants, craftsmen and artists in Jolfa in the 17th and 18th centuries made this region the largest commercial, cultural, artistic and industrial center which affected the economy of Iran. The business was expanded among Armenian merchants by granting loans to them. They brought goods such as small sewing machines, minced rings, artificial pears, oil paint curtains, patterns of Christ's image, printed books on religious and commercial fields, geographic maps, theater, and other artistic disciplines as well as their thoughts and experiences from Netherlands and England to Iran.

Armenians gradually established a commercial center and quickly gained the monopoly of silk trade throughout Iran. Even at that time, Armenian merchants were often employed as Iran's ambassadors in Europe. Armenian artists including famous goldsmiths, burlap weaver, and carpet weaver also settled in Iran. Many Armenians were engaged in various occupations such as goldsmiths, masonry, blacksmithing, hair dressing, shoemaking, watchmaking, cartography, book publishing and so on (Minorsky 1953:193). The city of Nakhchivan was the important center of gold making, needlework, carving, carpet weaving, pottery, miniature, and book decorating. Armenians also had hand in the arts of miniature, oil paint painting, and wall painting. The works of painting can be seen in the interior view of the churches.

### *Printing industry*

One of the honors of Armenians was the establishment of first printing office of Iran and Middle East with hand-made and primary tools by Khalifa Khachatur Gosarati in 1636, and the first book entitled as "Acts of Fathers" was printed. They designed the printing machine, printing ink and letters by themselves and the first book was composed of 572 pages. There were many painters among immigrant Armenians who continued to engage in artistic activity in the new Jolfa. The cooperation of these artists with each other and their artistic activities led to the formation of new Jolfa School in painting and book designing. The new Jolfa School was the first step in linking the medieval traditional visual arts of Armenians to the European art. In this school, traditional painting became the painting of the twentieth century. The condition for portrait painting and naturalism was provided in the art of painting, and painting came out of the pictography framework of religious books and interpreted in a new way. This change was due to the Armenian lifestyle and their perception from their arts and sociocultural ties with Iranians and Europeans.

### **Conclusions**

Over the centuries, the Iranian plateau has been the place of many tribes and nations who lived adjacent to each other. Iran and Armenia have had deep historical and cultural links with each other because of their position in a common civilization area. The Armenian nation which has come to existence from integration of tribes settled on Armenian plateau has had various links with its neighbors, especially with Iranian people since its inception. These relationships have always been more extensive than common links between two nations and the neighboring government, which have resulted in the richness of the culture, history, and language in both nations. After settling in Iran, Armenians accepted many Iranian customs.

Some Armenian celebrations and rituals rooted in ancient Iran are the evidence of this fact. Since Armenians were active and hard-working people, they engaged in various agricultural, industrial, commercial and political activities in the country of Iran. Although the emergence of Christianity and the predominant tendency of Armenians toward Christianity changed the Armenian culture and civilization, it never succeeded in changing the moral and emotional characteristics of these people. In this regard, whether in pre-Islamic or post-Islamic periods, Armenians traveled to Iran and many of them lived throughout this country.

## References.

- Abrahamian E. (2008). *A History of Modern Iran*, Cambridge.
- Bouzend, P. (2004). *Armenians' history*, translated by Garoon Sarkisian, Tehran, Nayiri publication.
- Bosworth C. (1968). *The Political and Dynastic History of the Iranian World (A.D. 1000-1217)*. In: Boyle JA (ed) *The Cambridge History of Iran*, 5. *The Saljuq and Mongol Periods*. Cambridge University Press.
- Bitov, A. (1992). *A Captive of the Caucasus*. Farrar Straus Giroux, New York.
- Darvish-Zadeh, A. (2002). *Geology of Iran*, first edit, Tabriz, Niya pub.
- Diakonoff, I. (1990), "Language Contacts in the Caucasus and in the Near East", T. Markey; J. Greppin (eds.), *When Worlds Collide: Indo- Europeans and Pre-Indo-Europeans*, Karoma Publications.
- Fakuhi, N. (2006). *Anthropological parts*. First edit, Tehran, Ney publications.
- Ghuzanlou, J. (1983). *The 10-year war between Iran and Russia*. Tehran: Tehran Publications.
- Minorsky, V. (1953). *Studies in Caucasian history*, Cambridge University Press.
- Rashidvash.V. (2013). *Turkmen Status within Iranian Ethnic Identity (Cultural, Geographical, Political)*, *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(22), 88-93. <https://cutt.ly/IuXuSn>
- Rashidvash,V. (2012). *Iranian people and the origin of the Turkish-speaking population of the north-western of Iran*. *Canadian Social Science*, 8(2), 132-139. <https://cutt.ly/nuC4ya>
- Rashidvash.V. (2014). *The Ethnic Identity of the Kurds in Asian*, *International Journal of Management and Humanity Sciences*. 3(12), 3852-3858.
- Rashidvash, V. (2013). *Iranian People: Iranian Ethnic Groups*, *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(15): 216-226.
- Rashidvash, V. (2011). *History of the Turkish people*, *International Journal of Physical and Social Science*, 2(8): 118-133.
- Safzadeh, S. (1999). *History of Kurd and Kurdistan*, first edit, Tehran, Atiyeh publ.
- Saidiyan, A. (1991). *Peoples of the World*, 4th edit. Tehran, Science and life publ.
- Shamim, A. (2000). *Iran in the Qajar Dynasty*. Tehran:Modaber publications.
- Saidiyan, A. (2004). *People of Iran*. 1st edit. Tehran: sience and life publishment.



---

*Dossier: Violencia, Migración y Educación: Tres problemas sociales pensados desde la multidisciplina.*

---

## **El Fenómeno del Desplazamiento Evaluado desde la Socioformación en tres Comunidades del Departamento de Caldas, Colombia**

Patricia Cardona-Parra<sup>1\*</sup>, María Nancy Marín-Olaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Centro Universitario Mar de Cortés; pecarpa@hotmail.com

<sup>2</sup> Centro Universitario Mar de Cortés; mnmarin@ucm.edu.co

\*Correspondencia

---

**Recibido:** 5 de enero, 2019; **Aceptado:** 25 de mayo, 2019;

---

**Cita APA del artículo:** Cardona-Parra, P. & Marín-Olaya, M. (2019). The Displacement Phenomenon Evaluated since the Socioformation in three Communities of the Department of Caldas, Colombia [El Fenómeno del Desplazamiento Evaluado desde la Socioformación en tres Comunidades del Departamento de Caldas, Colombia] *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 64-77. doi: dx.doi.org/10.35766/jf19116

---

**Resumen:** Este artículo surge de una investigación realizada en el año 2016 con los sobrevivientes de fenómenos naturales y sicionaturales, reubicados en los municipios de La Dorada, Salamina y Villamaría, del departamento de Caldas (Colombia), a partir del reconocimiento de la territorialidad y la interpretación del desarraigo en un drama de vida de las comunidades afectadas por los dos tipos de fenómenos. Se trata de un estudio cualitativo, de corte hermenéutico narrativo, desarrollado desde la construcción de sentido con un enfoque biográfico, profundizando en realidades sociales con aproximación deductiva, analizando las categorías emergentes con la interacción testimonial, los referentes teóricos y la postura teórica de las investigadoras. Los relatos de vida permitieron caracterizar los efectos del desplazamiento causado por fenómenos naturales y sicionaturales, para resignificar las competencias socioformativas en una construcción de resiliencia y adaptación ante la adversidad. El reconocimiento de las competencias desde la socioformación emerge dentro del proceso de reasentamiento que efectúan las familias desalojadas por estos fenómenos, exponiéndose a nuevas formas de vulnerabilidad que van ligadas a inexplorados territorios, dando apertura a la reflexión de criterios de autocuidado, protección, restablecimiento de derechos y adaptación territorial, mostrando intrincadas tramas en la construcción de nuevo tejido social.

**Palabras clave:** competencias, desplazamiento, resiliencia, riesgo, socioformación, territorialidad, violencia, vulnerabilidad.

### **Title: The Displacement Phenomenon Evaluated since the Socioformation in three Communities of the Department of Caldas, Colombia**

**Abstract:** This article arises from an investigation carried out in 2016 with the survivors of natural and siconatural phenomena, relocated in the municipalities of La Dorada, Salamina and Villamaría, department of Caldas (Colombia), from the recognition of territoriality and interpretation of uprooting in a drama of life of the communities affected by the two types of phenomena. It is a qualitative study, narrative hermeneutic, developed from the construction of meaning with a biographical approach, deepening social realities with deductive approach, analyzing emerging categories with testimonial interaction, theoretical referents and the theoretical position of the researchers. The life stories allowed us to characterize the effects of the displacement caused by natural and siconatural phenomena, to resignify socio-formative competences in a construction of resilience and adaptation in the face of adversity. The recognition of competences from the socioformación emerges within the process of resettlement made by families evicted by these phenomena, exposing themselves to new forms of vulnerability that are linked to unexplored territories, opening the reflection of criteria of self-care, protection, restoration of rights and territorial adaptation, showing intricate webs in the construction of a new social fabric

**Keywords:** competencies, displacement, resilience, risk, socioformation, territoriality, violence vulnerability.

## Introducción

El valor de la territorialidad desde el quehacer de las competencias socioformativas, resalta la resistencia de las comunidades que han sufrido desplazamiento forzado a causa de fenómenos naturales como inundaciones, avalanchas, erupciones volcánicas o por fenómenos siconaturales como conflicto armado, cambios geopolíticos y explotación minera, que en gran parte desarmonizan los territorios y su ordenamiento, desestabilizando el medioambiente, la economía y la sociedad. La importancia de reducir el riesgo en las comunidades hace de la socioformación un instrumento que permite establecer medidas no estructurales, que van desde la gobernanza comunitaria del riesgo hasta la apropiación de soluciones de problemas del contexto, vinculando la existencia humana con un propósito no solo de supervivencia sino de desarrollo y plenitud. La apropiación de competencias socioformativas permite reducir las consecuencias de los desastres originados por fenómenos naturales y/o siconaturales, como una constante lucha entre la prevalencia humana en coexistencia con su propia especie y el entorno.

La crisis ambiental cada vez más marcada, arroja cifras alarmantes de una serie de problemas interconectados que requieren ser articulados por el enfoque socioformativo, estableciendo una visión del ser humano armónico frente a las diferentes manifestaciones de una misma realidad fraccionada. Este planteamiento permite generar la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo evaluar las competencias socioformativas en el abordaje de la territorialidad de las personas afectadas por fenómenos naturales y/o siconaturales?, tomando como estudio el caso de tres comunidades caldenses colombianas.

## Materiales y Métodos

La investigación es de tipo cualitativo, de corte hermenéutico narrativo, con enfoque biográfico. Se trata, según Ricoeur (1983-1985) citado por Cornejo, Mendoza & Rojas (2008) “de una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos que dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática” (p. 2). Los relatos de vida sirvieron para caracterizar los procesos de desplazamiento de las comunidades asentadas en los municipios de La Dorada, Salamina y Villamaría en el departamento de Caldas (Colombia) por fenómenos naturales y fenómenos siconaturales que generaron desplazamientos forzosos, permitiendo la construcción de marcos referenciales sobre la percepción del riesgo, frente a las categorías enunciadas y la aplicación de competencias desde la socioformación para la construcción de un nuevo esquema social. Como técnica de investigación desde la perspectiva de Vargas Ulate (2012) se utilizó la entrevista no estructurada para obtener los relatos de vida de los sujetos de estudio.

El análisis de los relatos de vida permitió rescatar por parte de las investigadoras la particularidad de cada historia narrada, planteando una lógica singular, intracaso, identificando los principales hitos biográficos que constituyen la vida del narrador, según la perspectiva de Cornejo, Mendoza & Rojas (2008). Además, se adoptó la lógica transversal que permitió determinar ejes temáticos-analíticos relevantes e hipótesis

comprendidas transversales, para abordar el fenómeno de estudio y descubrir aquellas competencias que pudieron generar cambios sociales o transformaciones, según la mirada de Tobón (2017a, 2017b) y que generaron estrategias de resiliencia y de adaptación ante los fenómenos de origen natural y siconatural.

Se asumió la socioformación como sistema de evaluación de competencias en las comunidades afectadas por fenómenos amenazantes de origen siconatural, al encontrarse este enfoque estrechamente ligado al desarrollo humano, al proyecto de vida y a la sostenibilidad ambiental en la interacción del hombre con la naturaleza (Tobón, 2017a, 2018) hechos que se observaron durante los testimonios relatados en las entrevistas no estructuradas y luego interpretadas a través del siguiente instrumento de evaluación socioformativa (Tabla 1) sobre el cual los indicadores determinan las metas de resiliencia que han asumido los sujetos en condición de desplazamiento, afectados por fenómenos siconaturales, descritos en la lista de cotejo que permite verificar la presencia o ausencia de dichos indicadores en sus manifestaciones sociales.

**Tabla 1:** Lista de Cotejo de acuerdo con la percepción de las comunidades resilientes afectadas por fenómenos siconaturales

| <b>Instrumento de Evaluación Socioformativa</b>  |                    |                       |                    |                    |
|--|--------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|
| <b>Evidencia:</b> Percepción de las comunidades desde la entrevista no estructurada, realizada a sujetos en condición de desplazamiento por fenómenos naturales y siconaturales. |                    |                       |                    |                    |
| <b>Instrumento:</b> Lista de cotejo  |                    |                       |                    |                    |
| <b>Propósito:</b> Identificación de competencias socioformativas en el proceso de reasentamiento de familias desplazadas por fenómenos naturales y siconaturales.                |                    |                       |                    |                    |
| <b>Indicadores</b>   | <b>Lo presenta</b> | <b>No lo presenta</b> | <b>Ponderación</b> | <b>Sugerencias</b> |
| Reconoce una situación de riesgo buscando protegerse de ella.  |                    |                       |                    |                    |
| Se adapta, sabe afrontar y superar los riesgos, a través de programas de desarrollo locales.   |                    |                       |                    |                    |
| Manifiesta factores de autoprotección como la autoestima, la percepción del co-trol de lo que sucede y habilidades sociales.   |                    |                       |                    |                    |
| Establece relaciones interpersonales que generen mutua gratificación, con equilibrio entre dar y recibir y común respeto hacia el bienestar propio y de los demás                |                    |                       |                    |                    |
| Busca capacitarse y emplearse en programas que motiven su formación personal y familiar.   |                    |                       |                    |                    |

Fuente: adaptado de Tobón (2017b)

## Resultados

### *Territorialidad*

A la luz de la evaluación de la territorialidad desde la socioformación en Tres Comunidades Caldenses, se evidencia la transculturación, observada por Sobrevilla (2001) como una construcción de “algo diferente” que no riñe con lo que se tuvo, a decir verdad “es el proceso por el cual una cultura adquiere en forma creativa ciertos elementos de otra, es decir, a través de ciertos fenómenos de deculturación y otros de neoculturación. Lo transcultural como lo construido bajo el respeto de la otredad, donde sujetos distintos configuran formas nuevas que hacen parte de una nueva cultura” (21) indica que ciertos patrones territoriales han hecho que las culturas asuman modelos propios derivados de las vivencias ante los fenómenos naturales y socionaturales, por ello en los casos de La Dorada, Salamina y Villamaria, la interacción cultural propia de la región caldense y su contexto geográfico, su problemática social y de orden público, han acentuado este proceso de transculturación.

Desde la perspectiva de género, interpretando el concepto no solo como la derivación biológica, sino también como el constructo social de la identidad individual, el rol de hombres y mujeres frente al conflicto armado, al igual que la forma de establecerse en un territorio donde los sujetos pagan el costo social, cultural, político y económico del conflicto, punto equidistante en el que el concepto de competencias confluye para identificar diversas capacidades que emergen de la resiliencia y al mismo tiempo proponer soluciones a situaciones reales que favorecen el asentamiento en los neoterritorios con capacidad suficiente para enfrentar retos en un espacio desconocido.

### *Socioformación y Competencias*

La transculturalidad, permite aplicar competencias desde la socioformativas, las cuales consisten en actuaciones integrales, sistémicas y complejas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con ética, pensamiento complejo y colaboración, para contribuir al desarrollo social y a la sostenibilidad ambiental (Tobón, 2017a). Esto difiere de otros conceptos de competencias que se enfocan en tareas y atributos como capacidades o habilidades. En la socioformación las competencias son un proceso social que busca el desarrollo humano integral y de la comunidad, articulan el saber ser, el saber hacer y el saber conocer para lograr el saber convivir, que implica la colaboración en el marco del desarrollo social y el cuidado del ambiente, invitando a la autorregulación de las comunidades y propiciando características resilientes para el mejoramiento de la calidad de vida los pobladores.

### *Semántica de la Guerra y Semántica de la Violencia*

Como aspecto esencial de las competencias desde el enfoque socioformativo descrito por Tobón (2007a) la ética implica el compromiso antropoético, interpelando entre los sujetos, “actuaciones responsables consigo mismo, la sociedad, el ambiente ecológico y la misma especie humana, tomando como base los valores universales de la justicia, la solidaridad, la protección del ambiente, la paz, la tolerancia, el respeto a la diferencia, etc.” (p.18) especialmente entre las realidades sociales colombianas dolientes de la violencia y la guerra, para ello, la complejidad según Morín (2002a, 2002b) intercede desde las

competencias para vivir con base en valores humanos, asumiendo la responsabilidad por los actos y buscando el bien en lo personal, lo social, el ambiente y la misma humanidad.

### *Transculturación en Función de la Socioformación: una Mirada desde las Orillas del Desplazamiento*

Se acuña el concepto de Transculturación a partir de la obra de Ortíz (1978, 1983): Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar, para contrastar el sincretismo conceptual de una Cuba reconstruida y potenciada en el tiempo después de las revoluciones y el fascismo internacional que llegaría a ser “otra Cuba”, a lo que poéticamente llamaría en su obra: Transculturación, consecuencia de una visión integradora de corte nacionalista después de las dictaduras Latinas.

Los procesos de transculturación pueden generarse por diversas razones, entre ellas la dinámica de esta “civilización”, es decir, como corredor entre varias culturas, también por formas de relación cooperativa como la academia o los negocios y en el mejor de los casos, como consecuencia de una nueva cultura inclusiva. Dichas razones articulan el enfoque socioformativo desde una visión propuesta por Tobón (2018) que tiene como propósito establecer una formación humana integral a través del desarrollo de competencias idóneas y teniendo como base un proyecto ético de vida, en el cual se busca que la persona sea capaz de emprender y fomentar las vivencias culturales, evidenciado en el presente caso investigativo ante el encuentro de sistemas culturales que entran en contacto con una eficacia productora de cambios, como lo indica Sambarino (1980) “en uno de esos sistemas o en ambos; comprende a la difusión cultural, al préstamo cultural, a la rectificación cultural, o a la pérdida cultural, llamada deculturación o desculturación” (61).

### **Discusión**

Uno de los aspectos relevantes en el desarrollo de la presente investigación, fue el reconocimiento de las comunidades transculturizadas inmaterialmente ante aquellos fenómenos que emergen en el encuentro de dos culturas y que cambian sustancialmente la esencia de sus orígenes, de ahí que, los procesos de migraciones o desplazamientos, las nuevas vivencias de los pobladores crean igualmente nuevas condiciones de subsistencia que, si bien, facilitan la adaptación a otra forma de vida, también los despoja del recuento histórico construido hasta el momento donde empiezan a sufrir la condición de víctimas por la cual deben migrar:

Hay transculturalidad en los sujetos sometidos a amenazas sacionaturales y naturales por el instinto natural de preservación y protección de la vida en un nexo familiar: aunque la tradición latina devela el arraigo por las costumbres y la familia, los sujetos sobrevivientes de riesgos sacionaturales o naturales tejen redes de apoyo familiar fundamentales para tomar decisiones que involucran desplazamiento. Se generaliza en los relatos, la búsqueda de alternativas sustentadas en las competencias para permitirse brindar seguridad en un proceso de reconstrucción de futuro a partir del cambio de territorio y las acciones sociales para establecerse allí.

*“Pues como eso fue un conflicto armado entre paracos y guerrilla entonces sacaron la gente”. “(..) ya después de mucho tiempo, yo llegué, yo llegué, con mi hijo de brazos y mi niña tenía dos añitos, entonces toda la gente que salió de San Francisco, en Barranca hay un sitio donde uno llega que es Acción Social y la gente se desplazó allá” (relato S1AD, 2016, en condición de desplazamiento perteneciente a Yondó-Antioquia que llega a La Dorada en proceso de revictimización: Abandono familiar por parte de su madre, Reencuentro por procesos de desplazamiento del conflicto armado).*

Las familias optan por ubicarse cerca de sus allegados, porque encuentran en ellos, amigos o benefactores que proporcionan recursos para suplir sus necesidades básicas, las familias recurren a la informalidad para obtener un recurso de subsistencia. Se infiere que para los sujetos que conforman redes de apoyo, por grado de consanguinidad o por terceros, se les “facilita” la toma de decisiones frente al abandono de los territorios de origen, constituyendo una masa crítica de desplazamiento con imaginarios comunes como la reconstrucción de familias y oportunidades de empleo.

Hay transculturalidad en la percepción sobre el riesgo natural, cuando la protección de la vida está sometida a concepciones míticas que impiden la comprensión de explicaciones científicas inmediatas sobre las amenazas naturales, lo imaginario y lo mítico configuran un manto protector generador de respuestas relacionadas con creencias religiosas:

*“Pues uno confía en Dios de que no va a pasar nada. Si uno es creyente, uno le pide a Dios que lo salve nos salvó, gracias a Dios, porque si eso hubiera sido de noche, lo que pasó allá, nos mata, si, no estábamos vivos porque nos coge allá, sí, si nos coge dormidos ahí nos mata. Porque eso fue, ese día que sucedió eso fue a las 8 de la mañana. La palabra mía es que todos estamos en peligro donde estemos. Donde uno vaya, porque yo conozco. Gente que se ha ido para otra parte, allá les pasa lo que les iba a pasar de donde salieron. Sí así es la suerte. La vida de nosotros no es de nosotros, eso fue lo que Dios me dio a entender en ese momento, no que uno no debe de ser apegado a nada, ni a la propia vida, porque uno no sabe el momento en que se va a morir. Eso es una lección que Dios le da a uno, cuando uno alcanza a ver esas cosas. Es una lección muy linda. Sí...Que uno se desprende, y a mí me gusta mucho ayudar a esa gente. Eso ayudamos al uno, al otro” (relato S1NSa, 2016. Campesino de 70 años, en condición de desplazamiento).*

En el caso de los fenómenos naturales, muchas comunidades consideran que hay experticia en la confrontación con el riesgo, incluso el estar “vivos”, les permite justificar su concepción como una forma de “protección personal”:

Hay transculturalidad en la capacidad de resiliencia y reconstrucción a partir de la fuente de empleo. El desarraigo por los territorios de donde salieron los sujetos sometidos a amenazas sionaturales y naturales, les genera adaptación si logran encontrar fuentes de empleo que les permita proteger económicamente a sus familias, generar un sustento inmediato y disponer de un techo como refugio en los nuevos territorios adoptados, dentro de los cuales se busca fortalecer, descubrir y/o identificar soporte para iniciar una nueva vida:

*“Sí. A nosotros nos sacaron de una parcela que tenía mi abuela, porque se metió un grupo armado y mandó a desocupar, que teníamos que desocupar porque ellos no respondían (...) “Porque casualmente ese sector de esa finca era por donde pasaban*

estas personas”. “(...) pues yo estoy feliz. Nosotros tenemos necesidades pues obvio, pasa uno necesidades, no trabajo, trabaja él, y se gana un mínimo, entonces sí pasamos muchas necesidades, pero...es una cosa pasar uno necesidades, pero estar tranquilo, de uno saber que van a venir y lo van a matar, o le van a matar un familiar, pues, uno está más tranquilo por ese lado”. (sujeto S2AD, 2016. Madre, perteneciente a la zona veredal del departamento del Cesar desplazada por la violencia, tiene dos hijas, una de las cuales nació en el municipio de La Dorada - Caldas).

### *Proxemia de la Territorialidad. La Semántica Antropoética de la Guerra y la Violencia*

Para la evaluación de las competencias desde la socioformación es importante destacar el papel de la territorialidad, descrita por Ocampo Prado (2014) como un “conjunto de acciones ejercidas sobre el territorio” (61) como instrumento de conflicto dentro de las problemáticas sociales vividas en Colombia ante el fraccionamiento del territorio por grupos armados y burocráticos con intereses personales, acaparando el mayor porcentaje de tierra, frente a este hecho, Hincapié & López (2012) consideran que tanto la exclusión, como la distribución del mínimo porcentaje de tierra, no favorece la obtención de recursos para la sobrevivencia, al contrario, profundiza el horror de la guerra, tomándolo como bandera de las luchas populares en contra del poder de los terratenientes que la acaparan.

Durante la década de 1920 emergieron en Colombia conflictos por la tierra que dieron origen a diversos ciclos de movilización y protesta campesina (LeGrand, 1988; Gilhodes, 1974; Mesa, 1972) en los años cuarenta el conflicto agrario irresuelto fue agravado por el recurso hacendario de la violencia, la represión oficial... Esta guerra dejó un número aproximado de 168.451 muertos y 2.000.000 de campesinos desplazados internos, los cuales fueron obligados a emprender un proceso de colonización armada al sur del país en dinámicas de migración-colonización, conflicto desplazamiento forzado, y cuyos remanentes dieron origen en la década de los sesenta a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC (Hincapié & López, 2012, p.733).

En cuanto la equidad, la socioformación, desde la visión de Tobón (2017a) busca que todas las personas tengan acceso a servicios públicos de calidad como educación, salud, vivienda, comunicaciones y recreación que las empresas atiendan a todos los usuarios sin ninguna discriminación, que todos tengan lo que se merecen a partir de su esfuerzo y áreas de talento, en sí valores demostrados en comportamientos: “que llevan a las personas al crecimiento, el mejoramiento continuo, la realización personal, la calidad de vida, la convivencia y el desarrollo socioeconómico de la comunidad con sustentabilidad ambiental, los cuales evidencian hechos y productos concretos” (36). Esta realidad, vinculada con la socioformación, permite gestar un sujeto resiliente para enfrentar lo nuevo, lo aleatorio, lo incierto, trasciende de ser víctima a ser sobreviviente del pasado, quien, ante la amenaza invasiva, disipa la esperanza del reencuentro y niega la posibilidad del retorno: “No volveríamos nunca más en la vida. Al contrario, quisiéramos traernos a toda la familia para acá”, (sujeto S2AD, 2016).

La dimensión de la guerra y la dimensión medioambiental afectan a las comunidades que buscan refugio en otros escenarios, en los que cambian las amenazas creando nuevas

vulnerabilidades. Al respecto, el desarrollo social sostenible que refiere Tobón (2017a) es un proceso por medio del cual una comunidad logra niveles cada vez mayores de calidad de vida, economía, convivencia, autoconocimiento, ciencia, inclusión, equidad, antropoética, salud y bienestar psicológico, con logros progresivos en la sustentabilidad ambiental hasta generar un equilibrio, dentro de una nueva forma de vida que configura a los sujetos resilientes ambientales, de lo cual Marín (2010) deduce que valorar el capital humano en las organizaciones sociales, es pensar en una gestión con personas desde la perspectiva de una antropoética humanizadora y complejizante.

Ante la amenaza natural, la tendencia de los sujetos es la de retornar, continuar con sus vidas en el mismo punto u otro cercano, porque no descubren en los fenómenos de la naturaleza una fuerza de aniquilación, se consideran parte de ella así lo hayan perdido todo al momento del evento, la tierra violentada al manifestarse con sus efectos catastróficos no incide en la expropiación de la cultura e identidad que tienen las poblaciones sobre su territorialidad: “es una alegría muy grande la que yo me llevé cuando estuve de vuelta viviendo en mi casa, yo ahora sí. Ya me levanto es con más moral a ponerle mano a la tierra” (sujeto S2NSa, 2016. Damnificada de la ola invernal del año 2000 en Colombia, habitaba en una finca cercana a la sede Amoladora Grande, Salamina-Caldas).

Los parámetros que condiciona la sociedad para la habitual subsistencia de la población marginada, permiten la construcción de resiliencia en medio de la contrariedad y la incertidumbre: “pasábamos incomodidades con mis hijos, muchas veces, sí almorzábamos no comíamos, nos tocaba dormir en una piecita de 3X3 los tres. Cocinábamos y dormíamos ahí. Entonces siempre era una situación muy apretada” (sujeto S3AD, 2016). La Proxemia de la territorialidad entre la semántica antropoética de la guerra y la violencia cobra significado endémico: dignificar la vida a través de la resiliencia.

### *Evaluación de Competencias desde la Territorialidad en Perspectiva de Género como Vórtice del Arraigado Patriarcalismo*

El desenvolvimiento histórico del género en las sociedades, trae consigo protagonistas que se destacan por sus aportes en el orden cultural, según el Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias, las autoras Incháustegui & Ugalde (2004) lo describen como el medio que permite comprender que, en las sociedades, lo femenino y lo masculino no son simples derivaciones de las diferencias biológicas, sino complejas construcciones sociales cargadas de significación, igualmente, las características del género corresponden al “impacto diferenciado de situaciones concretas sobre hombres, mujeres y personas LGTBI. Género es el respeto a la diferencia y a la particular condición en la identidad sexual, es la posibilidad de convivir en armonía con la diferencia”. (De la Calle, 2016, párr. 3) realmente, la condición de género dista de las características sexuales en cuanto a función biológica y fisiológica que divide al hombre y la mujer.

El valor de la perspectiva de género enriquece la mirada democrática de la corporeidad, según los riesgos y las formas de vivir las experiencias, enfrentar la migración, la pobreza, la represión, la marginación, la violencia, la injusticia social, entre otras no menos importantes, que matizan las diferencias de una persona con respecto a otra, en

sí, el conflicto del género, está en cabeza de la mujer, porque ha permitido estar marcado ante la carencia de políticas sociales justas, desfavorecedoras de una igualdad sostenible en trato y oportunidades, dichas políticas vulnerabilizan las comunidades. En palabras de Incháustegui (2012) las políticas inciden en la estructura de oportunidades, así como en la estructura social, por ello, debe ser un elemento de modificación las pautas de relaciones de género y de los grupos sociales.

Paradójicamente, quienes han padecido los eventos de los fenómenos naturales buscan establecerse en territorios cercanos a lo acontecido, al contrario, los sujetos sobrevivientes que han intervenido en conflictos siconaturales, buscan establecerse en terrenos, en lo posible, apartados de su zona de conflicto. Los arraigos territoriales, se tornan menos dependientes ante la presencia amenazante del mismo hombre (hombre – hombre) que de la naturaleza (hombre – entorno) por consiguiente, el arraigo toma sentido de epifenómeno, que para Fouce (2015) se convierte en un familiarizado simbólico y hasta intrínseco, con la posibilidad de ser trasladado a otros espacios pues proviene del interior del ser, más que de un espacio físico cuando la vida se ve amenazada por el mismo hombre (Hombre – hombre).

Por el contrario, sí la vida se ve amenazada por la naturaleza (hombre-entorno, entorno – hombre), el ambiente proporciona nuevas oportunidades cercanas que dan tiempo a restablecer la zona afectada y el espacio inmediato conserva las características que antes del impase se tenían y así es poco el riesgo de perder las tradicionales rutinas. Se asumen los cambios ambientales generacionalmente, de este modo, Soriano (2015) refiere un significado del concepto arraigo con hacer raíces, establecerse en un lugar, apegarse; lo contrario, el desarraigo, que refiere a arrancar, alejarse de un lugar, de una opinión, afecto, pasión, vicio, uso, acciones que desde la postura femenina considera dos vertientes:

El desarraigo físico –desplazamiento- y otro que refiere a cambiar de opinión, “afecto, pasión” con relación a sus raíces, a su comunidad local: la desafección. De tal manera que podría haber mujeres desarraigadas físicamente y aun arraigadas emocionalmente; y otras que viviendo en la zona urbana ya no se sientan vinculadas a su pueblo, al perder progresivamente sus vínculos sociales (Soriano, 2015, 80).

El papel del género frente a las crisis históricas se encara entre la movilidad y la inmovilidad según trasciende a la conservación de la vida, que para Aguilar & Ramírez (2006) se refiere a la inmovilidad como resultado de las raíces del individuo en un territorio, y le esencia que da dicho sujeto al habitar de manera “enraizada”, de ahí que los municipios receptores, han representado para las comunidades desplazadas un lugar más accesible geográfica y económicamente para el empleo informal, para establecer conexiones con otras regiones, generando seguridad en la permanencia y estabilidad económica:

*“Pues ahora es muy diferente, porque ya tengo, gracias a Dios, ya monté una microempresa, mi esposa me ayuda, pagamos arriendo, pero ya más cómodo y la situación ha mejorado mucho” / (...) “Gracias a Dios no me ha faltado nada desde que tengo mi taller, como todo, se sufre porque hay veces no hay trabajo, pero uno ya con lo propio ya cuenta con lo que tiene. Y me siento bien gracias a Dios”.* (sujeto S3AD, 2016)

Dicha seguridad en la permanencia y estabilidad económica, se logra a través de las competencias, “que todas las personas precisan para su desarrollo personal, así como para ser ciudadanos activos e integrados en la sociedad” (Tobón, 2017b, p.52) aspecto que invita a desarrollar diversas capacidades, creatividad y proponer soluciones a temáticas que son de interés y que a su vez obedecen a situaciones reales, de esta manera para Ambrosio & Hernández (2018) se inculca la concepción de un rol dentro de la sociedad y con su desempeño lograr comprender la complejidad de las situaciones generando soluciones al respecto. Esto debe llevarse al proceso educativo para formar los ciudadanos que requiere el país para lograr el desarrollo social sostenible (Hernández, Tobón, & Vázquez, 2014; Hernández, Tobón, & Vázquez, 2015; Nuñez, Gaviria, Tobón, Dino-Morales, Guzmán, & Hernández, 2018; Tobón, Martínez, & Quiriz, 2018).

Las competencias adquiridas y adaptadas contribuyen a construir las identidades que se han visto afectadas por el desplazamiento y a su vez la interpretación que se le ha atribuido a la realidad, de hecho, la educación basada en competencias con enfoque socioformativo consiente en desenvolver las competencias propias para actuar en la era del conocimiento, referenciando a González (2017):

Provee la conciencia como ciudadanos de la tierra y la dimensión de lo que se puede lograr como actor de su entorno o comunidad, en la búsqueda de aportar en la construcción de un mundo mejor, implementando el enfoque socioformativo fundamentado en la ética y los principios universales (González, 2017, p.8)

Ante la realidad, el género femenino, en búsqueda de mejores perspectivas de vida, afrontando territorios desconocidos, pero con el deseo de resurgir para dar continuidad a la subsistencia, podrá fortalecer las competencias transversales y comunes en diversas áreas, campos, ocupaciones y profesiones que un país, una comunidad, una empresa o una organización social definen como esenciales, en este caso desde la socioformación, Tobón, Pimienta & García-Fraile (2016) proponen ocho competencias genéricas claves, las cuales pueden reducirse en función de las necesidades y retos en la formación, ellas son: Autogestión de la formación, Comunicación oral y escrita, Trabajo colaborativo y liderazgo, Gestión del conocimiento, Emprendimiento, Comunicación oral y escrita en una segunda lengua, Investigación y Gestión de la calidad, competencias propicias para la mujer como centro de amparo de los hijos, factores decisivos no solo de migración, sino también de emprender nuevas metas, estableciendo mecanismos de protección desde las competencias, permitiendo superar las experiencias vivenciadas por balas perdidas, muertes, amenazas, incorporación de niños a las filas armadas, entre otras vivencias que no deben enfrentar los menores.

Para los sujetos en condición de desplazamiento por amenazas naturales, el futuro de sus hijos en zonas de riesgo está supeditado al alcance de la emergencia. Una vez sucede el evento tanto hombres y mujeres, buscan cercanos y transitorios territorios para la habitabilidad o esperan la reubicación en albergues por parte de los organismos municipales, pero siempre tratando de ubicarse en sitios alrededor de su territorio:

“Y ya cuando baja el nivel del río, ¿vuelven a la casa? No, porque toca esperar que..., toca sacar todo ese barrial y de ahí toca esperar limpiar la casa y porque cuando se crece el río también nos deja flojito los...(recordando) como nosotros tenemos la casita de tabla, entonces se nos zafan las tablas y se las lleva y la puerta también, entonces toca espera que

nos colaboren para acomodar la casa”. (sujeto S2ND, 2016. Madre, desplazada a causa de los fenómenos ambientales que generan creciente en el río Magdalena)

### *Seguridad y Sostenibilidad Ciudadana*

Mejorar la seguridad y la sostenibilidad de las ciudades implica garantizar el acceso a viviendas seguras, asequibles y el mejoramiento de los asentamientos marginales. También incluye realizar inversiones en transporte público, crear áreas públicas verdes y mejorar la planificación y gestión urbana de manera que sea participativa e inclusiva, adicionalmente, la socioformación, tomando los fundamentos de Tobón (2017a) integra los procesos que las personas desarrollan y mejora continuamente su actuación para contribuir “tanto al desarrollo social sostenible, la calidad de vida y la convivencia, como también a la realización personal y a la sustentabilidad ambiental, articulando las habilidades, los conocimientos y las actitudes a partir de los valores universales” (85).

Con estos señalamientos, la interacción con el entorno exhorta a una formación integral articulada con los principios de Tobón (2017a) que desarrollan las dimensiones necesarias para mejorar las condiciones de vida y trabajen en su realización personal considerando el ambiente:

La formación integral, en la socioformación, se aborda trabajando desde lo comunitario, lo organizacional, los equipos y las personas en resolver problemas tales como la pobreza, la violencia, el racismo, la discriminación, la falta de prevención de los desastres naturales, la falta de solidaridad ante las crisis, el desempleo, la falta de vivienda digna, la baja calidad de los servicios públicos como el agua, la energía eléctrica, la recolección de basuras, etc. (85).

### **Conclusiones**

Históricamente al fenómeno de “Transculturación por desplazamiento” se le otorga las construcciones materiales y simbólicas que los individuos desarraigados adoptan a nuevos contextos: la mitificación de los riesgos de origen natural, la naturalización del dolor, la desesperanza en la crianza de una nueva familia y la protección desbocada por los miembros filiales.

Quienes hacen parte de un proceso “Transcultural por desplazamiento” no cuentan con un territorio geográfico específico, pero, sus condiciones y formas de concebir el futuro, le denotan características similares cuyo denominador común es el haber sido extirpados de un lugar geográfico cuyas relaciones están entretejidas por recuerdos de la infancia, de familia, de posesiones y de estatus.

El sujeto sobreviviente “Transcultural por desplazamiento”, bien por riesgos de origen socionatural o naturales, ante todo es un “sobreviviente” y por ello, la connotación de vida y muerte refiere comprensiones que detonan su campo emocional y se lee no sólo por la nostalgia de sus relatos sino por la amargura de sus silencios.

La construcción de territorialidad en Colombia se conjuga en la manera como las poblaciones perciben el riesgo socionatural o natural quienes en su primer momento defienden y resguardan la vida rescatando su condición de sujeto que está en continuo devenir, en expectativa, en capacidad de resiliencia para iniciar la construcción apoyado por

la formación en competencias como capacidad integral en los neo-territorios y salir avante, así se convierten en sujeto sobreviviente y no victimizado.

La evaluación de competencias desde la socioformación tiene connotaciones diferentes de acuerdo con la amenaza natural o siconatural, ambas se tornan en desventaja en la sostenibilidad territorial: el hombre con un arma y la naturaleza en desequilibrio. La tierra violentada a pesar de manifestarse en sus efectos catastróficos no incide radicalmente en la expropiación de la cultura e identidad de las familias, las poblaciones conservan su territorialidad, la tendencia de las familias y las poblaciones es retornar, recuperar, porque no descubren en los fenómenos de la naturaleza una fuerza de aniquilación. Por el contrario, las poblaciones afectadas por amenaza siconaturales, se convierten en reticentes, en su mayoría optan por perder su relación con la tierra; lo que se había construido por años se esfuma en horas, se rompe el proceso de arraigo construido; ahora, cualquier sitio es territorio en lo posible lugares distantes de donde ocurrieron los hechos

La proxemia de la territorialidad entre la semántica de la guerra y la semántica de la violencia cobra significado endémico: dignificar el rescate de la vida, la capacidad de resiliencia de los sujetos en condición de desplazamiento encuentran su fuerza en la dinámica de las competencias, lo cual podría significar la construcción de la territorialidad para matizar no únicamente la capacidad de hacerse uno con la tierra, característica de las poblaciones campesinas sobrevivientes de los desastres de origen natural o siconatural, sino también por las relaciones que se tejen en las acciones desde la socioformación cargadas de afectividad, emotividad y acogida.

Desde la perspectiva de género, la mujer se abandera como símbolo de resistencia, coraje y valentía los riesgos. Ellas son quienes emprenden formas innovadoras frente a la protección de la vida de sus hijos, son proactivas, enfrentan y se exponen al peligro para defender a sus hijos de las ignominias de la guerra y los avatares de la naturaleza gracias a las competencias socioformativas consolidadas como la superación de dificultades, conocer el nuevo entorno, la resiliencia, la adaptación y la toma de decisiones.

La estrategia socioformativa ha permitido la recuperación emocional a nivel grupal, generando ejercicios psicosociales en ambientes que propenden el reconocimiento de competencias básicas propias para la empleabilidad y el desarrollo de nuevos horizontes poblacionales.

---

## Referencias

- Ambrosio, R., & Hernández Mosqueda, J. S. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la Educación*, 3(5), 3-19. <https://cutt.ly/duVaGH>
- Cornejo, M.; Mendoza, F; & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Revista PSYKHE*, 17, (1), 29-39. <https://cutt.ly/juVfbV>
- Fouce, J. M. (2015). Epifenómeno - Glosario de filosofía. *La Filosofía en webdianoia*. <https://cutt.ly/4uVffF>

- González, G. (2017). Las competencias y el enfoque socioformativo: Una propuesta para transformar la educación. En S. Tobón (Coordinador), *Foro de Evaluación Socioformativa*. México: Centro Universitario Mar de Cortés.
- Hernández, J. S., Tobón, S. & Vázquez, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <https://goo.gl/kb9B5j>
- Hernández, J. S., Tobón, S. & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128. <https://goo.gl/X5kok3>
- Hincapié, S., & López Pacheco, A. (2012). *Anuari del Conflicte Social*. *Revistes Calalanes amb Accés Obert (RACO)*. <https://cutt.ly/3uVf6t>
- Incháustegui, T., & Ugalde, Y. (2004). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias, AC Programa de Co-inversión del Instituto de las Mujeres. México: Gobierno del Distrito Federal.
- Incháustegui, T. (2012). *Diplomado Básico En Políticas Públicas y Género*. Programa Integral de Posgrados en Política Públicas y Género. México: Flacso. <https://cutt.ly/TuVgvq>
- Ley 1581. (2012). *Protección de datos personales*. Congreso de la República de Colombia: Bogotá. <https://cutt.ly/BuVsJS>
- Marín, L. C. (2010). Gestión del conocimiento y cultura investigativa. Una aproximación teórica-crítica. *Praxis*, 6(1), 53-73. <https://cutt.ly/wuVs6W>
- Morín, E. (2002a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2002b). *Ética y globalización*. En *Los Desafíos Éticos del Desarrollo*. Buenos Aires: 5 y 6 de septiembre.
- Núñez, C., Gaviria, J. M., Tobón, S. Dino-Morales, L. I., Guzmán, C., Hernández, J. S. (2018). La práctica docente mediada por las TIC: una construcción de significados. *Espacios*, 39 (45), 26. <https://cutt.ly/FuVdtk>
- Ocampo Prado, M. (2014). *Desplazamiento forzado y territorio, reflexiones en torno a la construcción de nuevas territorialidades*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ortiz, F. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, (42). Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Sambarino, M. (1980). *Identidad, tradición, autenticidad*. Tres Problemas de América Latina. Caracas-Venezuela: Italgráfica S.R.L.
- Sobrevilla, D. (2001). *Transculturación y heterogeneidad: avatares de dos categorías literarias en América Latina*. *Revista de Crítica Literaria latinoamericana*. Perú: Universidad de Lima. <https://cutt.ly/duVdyz>
- Soriano Pérez, J. (2015). Entre la huida y la resistencia. Una taxonomía de mujeres rurales. *Revista Cronos*, 14, (2), 74-92. <https://cutt.ly/JuVdJF>
- Tobón, S. (2017b). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch. ISBN 978-1-945721-26 -7. <https://cutt.ly/SuVgJS>
- Tobón, S. (2018). *Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society*. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1, 9-35. <http://fisod.org/ksql/index.php/ksql>
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., & Quiriz, T. (2018). *Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual*. *Espacios*, 39 (45), 26. <https://cutt.ly/PuVgNI>

- Tobón, S., Pimienta-Prieto, J. H., & García-Fraile, J. A. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. Ciudad de México: Pearson.
- Vargas Ulate, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 91(1), <https://cutt.ly/MuVhq6>.
- Vazquez-Antonio, J. M., Hernández, J. S., Juárez-Hernandez, L. G., & Guzmán, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. <https://cutt.ly/XuVhmx>



---

Artículo

---

## Parto y *Habitus*: un Estudio Sociocultural en Mujeres en el Estado de Morelos

Karina Atayde-Manríquez<sup>1\*</sup> y Luz María González-Robledo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, UAEM, México; karina.ataydeman@uaem.edu.mx

<sup>2</sup>Facultad de Medicina, UAEM, México; luz.gonzalez@uaem.edu.mx

\*Correspondencia

---

**Recibido:** 26 de febrero, 2019; **Aceptado:** 25 de mayo, 2019;

---

**Cita APA del artículo:** Atayde-Manríquez, K. & González-Robledo L.M. (2019). Childbirth and habitus: a sociocultural study in Women of the state of Morelos [Parto y habitus: un estudio sociocultural en mujeres en el estado de Morelos]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 78-86. doi: dx.doi.org/10.35766/jf19117

---

**Resumen:** El parto es experimentado de diversas maneras según la época y la cultura en la que se ocurre para cada mujer. El presente artículo se basa en una investigación que explora las preferencias de las mujeres por el tipo de parto (vía vaginal o quirúrgico) los factores que inciden en su decisión y si efectivamente eligen o no. Mediante observación y entrevistas semi estructuradas —y basándose en el concepto de habitus de Pierre Bourdieu constituido por un análisis de los distintos capitales de las mujeres— se desarrolló un tipo de capital específico para el tratamiento de los aspectos corporales de las mujeres. Se observa la influencia en cada mujer de los distintos tipos de capital referidos. Se concluye la conformación de un habitus de las mujeres que pueden elegir el tipo de parto, asociado a diez líneas de referencia, en las que confluyeron las mujeres en relación a los capitales.

**Palabras clave:** cesárea, elección, habitus, mujeres, parto

### **Title: Childbirth and habitus: a sociocultural study in Women of the state of Morelos**

**Abstract:** Although childbirth consists of the same physiological process, it is experienced in different ways according to the time and culture in which it is presented to each woman. The research explores the preferences of women for the type of delivery, which leads them to choose a certain type, the factors that influence their decision and whether or not they choose. The research presented here is of a qualitative nature, of a sociological nature, through observation and in-depth interviews. Based on the theoretical scaffolding offered by Pierre Bourdieu's concept of habitus, constituted by an analysis of capitals: social, cultural, physical, economic and symbolic, which act as the theoretical axes that go through the process of interviewing women. Finally, the results of the research are shown, observing the influence in each woman of the different types of capital referred, and the conformation of a habitus of the women who can choose the type of delivery, associated with ten reference lines, is concluded. in which the women converged in the aforementioned capitals.

**Keywords:** Birth, cesarean section, choice, *habitus*, women.

## Introducción

Como académicas interesadas en la salud sexual y reproductiva de las mujeres, una de las motivaciones para realizar el estudio fue observar las altas cifras de cesáreas en México y en el mundo reportadas en la literatura especializada (Odent, 2009). La Organización Mundial de la Salud recomienda que los partos por cesárea no sobrepasen el 15% (World Health Organization, 1985) de todos los nacimientos; sin embargo, en México la cifra de cesáreas alcanza hasta 70% según donde sea atendido el parto: en el sector público o en el privado (Suarez-López, 2013). En ese contexto, nos preguntamos por el papel de las mujeres en la elección del tipo de parto (natural o cesárea) y si su preferencia es tomada en cuenta o no por quienes las atienden (personal de salud o parteras). Con el fin de comprender mejor este fenómeno la investigación estuvo encaminada a analizar el conjunto de condiciones, estructura y funcionamiento de los capitales físico, económico, cultural, social y simbólico que influyen en el tipo de parto (natural o cesárea) de mujeres que habitan en el estado de Morelos.

Para ello nos basamos en la construcción del capital social, el capital cultural, y el capital simbólico de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1991). En la operacionalización de lo que podría constituir el capital económico de las mujeres, encontramos algunos vacíos que se consideraron importantes por lo que se trabajó lo que denominamos “capital físico”. Este capital físico da cuenta de las condiciones del cuerpo de las mujeres (biológicas y psicológicas) más allá de los capitales cultural, simbólico y social. Si bien, dichos capitales se encuentran relacionados con el cuerpo y de alguna manera el cuerpo puede ser mirado a través de dichos capitales, nos resultaba insuficiente y requería una conceptualización más específica que nos permitiera observar de manera directa el cuerpo como hoy se ofrecía ante el momento del embarazo y, particularmente ante el parto, así como también la historia corporal de estas mujeres antes de estar embarazadas y en etapas de desarrollo anteriores.

De esa manera retomando la construcción bourdieana de capital añadimos el sufijo “físico”, dando lugar a la conceptualización de “capital físico”, de manera que pudiera observar las características de salud de estas mujeres, el background (biológico y psicológico) con el que llegaban al momento del embarazo y del parto; la manera en que ellas percibían su cuerpo, si regularmente tenían una menstruación con cólicos, con malestares o no, si habían tenido operaciones a lo largo de su historia que incidieran en su estado de salud corporal, si habían padecido enfermedades en alguna etapa del desarrollo y también las condiciones de salud física asociadas al momento del embarazo y parto. A partir de los cinco capitales referidos se construyó una matriz relacionando los aspectos operacionalizables de dichos capitales con base en las entrevistas semiestructuradas realizadas, identificando patrones que pudieran dar cuenta de los referidos capitales en su interacción para la construcción de determinados habitus como Bourdieu refería.

El objetivo del artículo es presentar los resultados del estudio que dan cuenta de las preferencias, posibilidad de elección y del tipo de parto que tuvieron un conjunto de mujeres de Morelos a partir del análisis de los capitales físico, económico, cultural, social y simbólico.

## **Materiales y Métodos**

Se diseñó un estudio exploratorio de corte cualitativo el cual se llevó a cabo en 2016. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y observación la cual fue registrada en un diario de campo. La selección de las informantes se hizo a través de criterios previamente definidos; el tamaño de la muestra se estimó bajo el principio de saturación teórica (Tarrés, 2008) y se utilizó la técnica de bola de nieve para contactar a las subsiguientes informantes. Se entrevistaron a un total de 9 mujeres. La información se grabó previo consentimiento de las mismas; los audios fueron transcritos en un archivo de Word y con posterioridad se procesó a través de matrices temáticas y por informante. Se codificó la información en categorías. Este ordenamiento permitió cruzar información en relación con los temas, así como contrastar las versiones de las diferentes informantes. Se respetaron aspectos éticos a través de pedirles el consentimiento informado y garantizando la confidencialidad de la información.

## **Resultados**

El perfil de las mujeres entrevistadas muestra que su promedio de edad fue de 36 años, con dos hijos en promedio con un rango entre 1 y 5 hijos, el nivel educativo va desde primaria hasta educación superior mostrando gran heterogeneidad.

Entre los diversos capitales observados y analizados (capital cultural, capital social, capital económico, capital simbólico y capital físico), el capital social, fue el que mostró mayor influencia en las preferencias por el tipo de parto de las mujeres de esta muestra. La relación de la entrevistada con otras mujeres, fueran éstas sus madres, sus amigas, o conocidas que compartieran sus conocimientos y experiencias sobre el embarazo y el parto, el apoyo y la confianza brindada por la pareja o amistades cercanas, así como las experiencias conocidas sobre su propio nacimiento, marcaron de manera más directa sus preferencias por el tipo de parto (natural o cesárea).

Así mismo, las mujeres refirieron tener experiencias más positivas o negativas del parto de acuerdo con determinada predisposición emocional y cuando tuvieron mayor apoyo social, prefirieron y eligieron el parto natural en contraste con las mujeres con menor apoyo social quienes terminaron teniendo un parto por cesárea. Una de las mujeres entrevistadas refiere su caso diciendo "... tengo amigas mayores que yo, que ya habían tenido hijos. Sobre todo, por ellas tenía información... había aprendido de mis amigas, tanto lo positivo como lo negativo de lo que les había pasado. Todo eso fue para mi de mucho aprendizaje" (PN-ME-1).

En cuanto al capital cultural, dos de los puntos más significativos encontrados fueron:

Las expectativas y elección por el espacio y forma del parto se relacionan más con su entorno y costumbres, pero son receptivas a la información de talleres y cursos ofertados por las instituciones públicas o prestadores privados de salud.

A partir de recibir información sobre el embarazo y el parto tuvieron más posibilidades de elegir lo que ellas preferían. Esto es, la investigación permitió evidenciar que cuando las mujeres reciben más información en cuanto a los procesos que su cuerpo experimentaría, la importancia del apoyo emocional, físico y psicológico, así como interactuar con otras

mujeres o de expertas en psicoprofilaxis tuvieron más posibilidades de elegir y acercarse al parto que esperaban.

En lo referente al capital físico de las mujeres, se observó relación entre el tipo de parto que tuvieron las mujeres y la presencia de condiciones o enfermedades previas al embarazo o durante su desarrollo. Sin embargo, la elección de determinado tipo de parto por las mujeres parece no ser determinado por tener una enfermedad o problema físico. Las mujeres entrevistadas, incluso en los casos en que presentaban algún padecimiento físico, buscaron tener parto natural (vía vaginal) antes que partos por cesárea.

En aquellas mujeres que tuvieron parto natural y que sintieron los dolores del trabajo de parto, la percepción del dolor pareció variar más por factores psico-emocionales que, por su condición de salud o enfermedad, esto es, por estados de tensión o de calma, la confianza en el personal que la atendió durante el parto, y el nivel de conocimientos acerca del proceso que estaba viviendo. Estos hallazgos son similares a los encontrados en otros estudios (Da Rocha, 2011). Así mismo, las mujeres que tomaron cursos prenatales donde les explicaron los cambios por los que pasa la mujer durante el embarazo y recibieron entrenamiento para el control del dolor y el manejo de la respiración (curso psicoprofilactico) refirieron tener experiencia con menos o sin dolor durante el parto, en voz de las informantes “una sensación de cólicos”, “esperaba que fuera más doloroso”, o “sensación de presión”. El trabajo previo y la información en torno al dolor generó en las mujeres una experiencia con menos dolor.

El tema del dolor y la percepción del mismo es importante al momento de abordar la elección del tipo de parto en las mujeres, en tanto que es uno de los temas que más interesan a las embarazadas y de los que más temores causan. Cuando las informantes tuvieron acceso a información sobre cómo manejarlo, la dimensión del mismo, las causas que hace que se incremente la sensación (como el estrés) y la forma de gestionarlo, mostraron mayor disposición a elegir el parto natural. Indagar en ese sentido y retomar investigaciones sobre el tema del dolor resulta importante para mejorar las condiciones de las mujeres en el trabajo de parto, sea desde el trabajo autogestivo o desde el trabajo institucional.

En cuanto al capital económico no se encontró relación directa entre el nivel de ingresos con la elección del tipo de parto: vaginal o por cesárea. La preferencia de la mayoría de las entrevistadas fue un parto normal vía vaginal independientemente de su estrato económico; sin embargo, la preferencia por la institución en la que preferirían ser atendidas sí está influenciada directamente por su condición económica. Una de las mujeres refirió que ella habría preferido que su parto fuese atendido por una partera en lugar de en una institución pública como ocurrió, pero refirió no haberlo hecho así por no tener el dinero suficiente para pagar a una partera. Las mujeres que fueron atendidas en espacios hospitalarios públicos, en su mayoría lo hizo por no contar con suficientes recursos económicos, aunque si su elección no hubiera estado condicionada por su ingreso habrían tomado otra.

Tres de las cuatro mujeres que dieron a luz mediante parto natural, presentaban condiciones económicas solventes que les permitieron, a través de su pareja, pagar los honorarios de una partera y los gastos adicionales que esto requiere; la última parió en un hospital público y fue financiada por el Seguro Popular (esquema de aseguramiento público en salud). Por otra parte, de las mujeres que tuvieron sus hijos por cesárea, dos contaban con solvencia económica y tres no. De éstas últimas, dos fueron atendidas en hospitales públicos a través del Seguro Popular y la tercera recibió apoyo financiero de familiares.

En resumen, los hallazgos muestran que las mujeres que contaron con mejores condiciones económicas, tuvieron mayores posibilidades de elegir el tipo de parto y donde atenderse, mientras que las que tuvieron menos recursos vieron disminuida la posibilidad de elección del tipo de parto. Así mismo contar con mayores recursos económicos también les permitió acceder a mayor información y tomar cursos de preparación para el parto. Aunado a la relación positiva, entre mejores condiciones económicas y posibilidad de elegir el tipo de parto, tener mayores recursos económicos también les permitió hacer un “plan de parto”. Este plan de parto (entendido como un documento en el que la mujer y/o la pareja registran sus preferencias para el momento del parto), resultó ser útil según las mujeres entrevistadas, pues contiene por escrito cuestiones relacionadas con la preferencia o no por el uso de medicamentos para controlar el dolor, el acompañamiento y procedimientos que la mujer desea en ese momento o que no desea y en qué momento, el suministro de medicamentos para acelerar las contracciones (oxitocina sintética), la episiotomía (corte en el periné), la permanencia del bebé en la misma habitación, que al recién nacido se le suministren productos como la vitamina K, lo que se desea que ocurra con el cordón umbilical, quien lo corta y si se almacenará para usos médicos posteriores, así como otras cuestiones que sean de importancia para la mujer y la pareja.

En torno al capital simbólico, entendido en la presente investigación como las relaciones que establecen las mujeres con los prestadores de salud (médicos, parteras, otros) así como con las instituciones de salud (hospitales públicos o privados) y las percepciones que tienen con relación a esta interacción que pueden o no influir en su preferencia del tipo de parto, se encontró que todas las mujeres entrevistadas tienen una opinión negativa de los servicios médico-hospitalarios. Las mujeres expresan diversos aspectos de dichos espacios y médicos, particularmente, el trato inhumano mismo que asocian a experiencias de otras mujeres de sus círculos cercanos. Una de ellas comentó: “Mi mamá me decía no grites, no te pongas ahí loca porque no te van a atender o se van a portar groseros. Entonces, yo dije, pues no me voy a poner así” (C-ME-3).

Las diversas referencias que hacen las mujeres entrevistadas, dan cuenta de un capital simbólico colectivo, con un carácter negativo, que ha sido significativo para sus propias elecciones en cuanto a su tipo de parto y son símbolos, experiencias, que van compartiendo con otras mujeres, con hijas, con familiares, y que va permeando socialmente, construyendo imágenes, expectativas y opiniones. El capital simbólico, ha sido el único aspecto teórico en el que todas las mujeres entrevistadas han coincidido. La legitimidad biomédica con la que cuenta el campo médico-hospitalario, a la par del descrédito a las mujeres en labor de parto llevado a cabo en el trato cotidiano y que ha sido denunciado como “violencia obstétrica” han generado la opinión negativa de las mujeres y en particular, dicho resultado, se correlaciona con las investigaciones en torno al habitus médico autoritario que ha sido planteado por Castro Roberto (2014).

### *Lo que las mujeres buscan de un determinado tipo de parto*

Lo que la mayoría de las mujeres entrevistadas buscaban en su parto, incluye algunas o todas las características que se enumeran a continuación:

- Preparación física/emocional antes del parto.
- Contar con un “plan de parto” acorde a sus necesidades individuales y específicas buscando mayor seguridad (el lugar en el que quieren parir, la persona que les va a atender, las condiciones y recursos, entre otras).
- Acceder a información que les otorga conocimientos sobre el proceso que llevará a cabo su cuerpo (expulsión del tapón mucoso, diferenciación entre contracciones preparatorias o “falsas contracciones” y contracciones de parto). Conocimiento a detalle de lo que va a ocurrir en su cuerpo.
- Tener un espacio que les proporcione calma durante el trabajo de parto.
- Elegir quién las acompaña durante el proceso del parto.
- Tener libre movilidad durante el trabajo de parto y no ser obligadas a estar quietas, acostadas o sentadas durante el trabajo de parto.
- No son interrumpidas, estar acompañadas, contenidas, sentirse seguras en el lugar donde tienen el trabajo de parto y durante el mismo.
- Contar con apoyo social durante el embarazo y el trabajo de parto. Un apoyo respetuoso, que les otorgue información y que no invade su espacio.
- No ser medicalizadas de manera innecesaria.
- Cercanía a experiencias positivas de otras mujeres o experiencias de reconocimientos conscientes de errores.

En síntesis, de los distintos capitales tenemos que los factores sociales son de mucho peso para la construcción social hecha por las mujeres en su trayectoria vital y que juega un papel importante para tomar una decisión en torno a su preferencia por el tipo de parto. El capital cultural va a acercar a las mujeres a determinadas experiencias que las llevarán a tener preferencias por algún tipo de parto. El capital físico y las condiciones clínicas son mayormente determinantes en el momento del parto y pueden cambiar el rumbo de las preferencias y elección de las mujeres.

Se observaron casos en los que el capital social o el capital cultural de una mujer tienen la suficiente fuerza para definir su preferencia y la ruta que seguirá para tener el parto que elija. Así mismo se confirma el hallazgo de otros estudios sobre la opinión negativa que las mujeres entrevistadas expresaron respecto al sistema médico hospitalario (capital simbólico) el cual es percibido como un espacio que produce desconfianza.

### **Discusión y conclusiones**

En diálogo con quienes han investigado en torno a la elección del tipo de parto (vaginal/natural o cesárea) la presente investigación guarda similitud con los resultados del estudio de Raquel Ramos Pinto y colaboradores (Ramos et. al. 2015) en cuanto a que la mayoría de las mujeres estudiadas por ella (75%) tienen preferencia por el parto vaginal. En nuestro

estudio todas las informantes mostraron preferencia por el parto vaginal. Esta preferencia, contrasta con el alto número de cesáreas registradas, lo que hace evidente la necesidad de comprender el problema y buscar transformarlo. Nuestro estudio también coincide con lo referido por Ramos (2015) y Carmen Soto (Soto, 2006), en cuanto a la importancia de la información prenatal para las mujeres. Este punto es determinante para la elección del tipo de parto y la preparación que las mujeres deben tener.

En contraste, nuestro estudio difiere de lo plantado por Guillermo González (González, 2011), en cuanto a la escolaridad de las mujeres y la preferencia por el tipo de parto, pues el autor refiere que es un elemento determinante, mientras que en nuestra investigación la preferencia y elección de tipo de parto no se asoció con el nivel educativo. Sin embargo, nuestra observación no pretende la generalización por lo que habría que hacer nuevos estudios.

En general, se observa que hay múltiples caminos en los que la investigación en Ciencias Sociales podría avanzar para comprender con mayor profundidad los procesos que viven las mujeres y los factores que las determinan y/o los que ellas plantean en cuestiones de preferencia por el tipo de parto. De esos posibles caminos, resaltan varios que pueden ser objeto de investigación. Uno es la comparación entre los factores que ya se han analizado en estas mujeres en comparación a la generación inmediatamente anterior, es decir, el de las madres de las mujeres entrevistadas, lo cual podría complementar la comprensión de los factores, esto es, si han sido compartidos, heredados, si son diferentes, qué elementos de tal análisis pueden hablarnos del repunte de las cesáreas o no, qué factores explican las diferencia si éstas se dan, los estilos de vida, las condiciones del espacio médico-hospitalario u otros factores clínicos, sociales, culturales o personales que se encuentran en esas mujeres y si existen o no diferencias generacionales.

Otro tema que ha resaltado es el del acompañamiento, es decir, el papel que juega la pareja. Al observar el caso de la mujer cuyo compañero no tenía tiempo por cuestiones laborales de acompañarla y ella se rodeó de una red de mujeres que ella consideraba tenían conocimiento, claridad y experiencia para apoyarla llegó, incluso, a poner en una de ellas las decisiones al momento del parto más que en su propia pareja. Esto invita a considerar cómo ocurren estas interacciones, las dificultades y beneficios que pueden presentar a una mujer al momento del parto.

Un tercer tema a profundizar es el dolor en relación con cuestiones emocionales, la manera en que se presenta y se construye socialmente, la influencia que aquí puede tener el consumo, ya sea de alimentos, medicamentos o símbolos, imágenes construidas por la televisión y el cine, mismas que se dejaron ver en algunas de las entrevistas y que serían objeto de investigación social que podría aportar al conocimiento de tales fenómenos, de los casos concretos y la manera en que cobran forma y acción en las decisiones de las mujeres, lo consciente o lo inconsciente que las mujeres lo tienen.

Un cuarto tema es la cantidad de propaganda a favor de determinados estereotipos, medicamentos y otros productos que se ofrecen para las mujeres embarazadas, durante el parto y posteriormente al mismo. Las mujeres durante la conformación de su capital social y, especialmente, en el momento de su embarazo y preparación para el parto se encuentran extremadamente sensibles y ante ellas se presentan diversas opciones de consumo, en aspectos dietéticos, de medicamentos y de los escenarios que la televisión

y el cine ofrecen para ellas. Se publicitan, por ejemplo, paquetes médicos que ofrecen un parto sin dolor. Aquí surge la pregunta de qué papel juegan estos consumos en la constitución del habitus, qué tipo de consumo puede influir a ciertas mujeres a tomar alguna decisión. Las escenas en las cuales se puede ver a una mujer gritando y sufriendo unos momentos antes de parir ¿qué fuerza tiene para hacer que una mujer estimule su imaginación y pueda estar sugestionada a vivir un proceso tal? ¿qué papel juega el consumo de estereotipos en propaganda, cine y televisión en las mujeres que observan? ¿guarda algún peso significativo para la salud física (en torno a elecciones alimentarias) o psicoemocional (en cuanto a elecciones inspiradas en tv o cine)?

Un quinto tema, va por la ruta del derecho, tanto en lo que se refiere a derechos humanos como a la legislación y aplicación real de los derechos de las mujeres al momento de parir: existen violaciones a los mismos, qué tanta regulación hay sobre éstos, qué vigilancia y posibilidades de denuncia o precaución existen. Es deseable la ciudadanización o el empoderamiento de las mujeres, más, los elementos que se requieren para ello parecen hoy estar únicamente en manos de las propias mujeres, la respuesta médica y legal que puede ofrecerse para ellas es limitada. Se requiere un seguimiento puntual de casos que permitan hacer una observación y estructuras que, conforme a derecho, protejan y apoyen a la mujer en sus decisiones.

Si bien como parte de los resultados obtenidos se ofrecen esas preguntas abiertas a investigaciones futuras, el presente estudio posibilita también la construcción de medidas prácticas, ya sea de trabajo autogestivo y/o institucional, de aplicación en el corto plazo y con resultados positivos para las mujeres, ya que si bien los datos se encuentran referidos a una población bien localizada los resultados permiten observar líneas y aspectos que pueden ser útiles en otros espacios.

---

## Referencias

- Biedma Velázquez, L., García de Diego, J.M., & Serrano del Rosal, R.. (2010). Análisis de la no elección de la analgesia epidural durante el trabajo de parto en las mujeres andaluzas: “la buena sufridora”. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 17(1), 3-15. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1134-80462010000100002&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-80462010000100002&lng=es&tlng=es).
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Editorial Taurus, Madrid.
- Castro Roberto (2014); *Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México* Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, *Revista Mexicana de Sociología* 76(2): 167-197.
- Da Rocha Pereira Raquel, Selma Cristina Franco y Nelma Baldin (2011); *El dolor y el protagonismo de la mujer en el parto*, *Revista Brasileira Anestesiología*, 61(3), Mayo-Junio, [http://www.scielo.br/pdf/rba/v61n3/es\\_v61n3a14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rba/v61n3/es_v61n3a14.pdf)
- González, Pérez Guillermo Julián (2011); *Cesáreas en México. Aspectos sociales, económicos y epidemiológicos*, Universidad de Guadalajara, México.
- Odent, Michel (2009); *La cesárea ¿problema o solución?*, editorial Ob Stare, Argentina.

- Ramos, Pinto do Nascimento Raquel, Arantes Sandra Lucía, Delgado Cameron de Souza Eunice, Contrera Luciana y Assis Sales Ana Paulina (2015); La elección del tipo de parto: factores relatados por puérperas. *Rev. Gaúcha Enferm*, 36, n.spe, 119-126. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.esp.56496>.
- Soto L. Carmen et. all. (2006); Educación prenatal y su relación con el tipo de parto: una vía hacia el parto natural, *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 71(2):98-103.
- Suarez-López L, Campero L, De la Vara-Salazar E, Rivera-Rivera L, Hernández-Serrato MI, Walker D, Lazcano-Ponce E. (2013); Características sociodemográficas y reproductivas asociadas con el aumento de cesáreas en México. *Salud Publica Mex*55(2):S225-S234.
- Tarrés, María Luisa (2008); Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social, Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales (FLACSO-México), El Colegio de México y Miguel Ángel Porrúa, México.
- World Health Organization (1985); Appropriate technology for birth, *Lancet* 2, 436-437.



---

Artículo

---

## Construct Validity and Reliability of a Rubric for the Evaluation of Digital Competences from the Socioformative Approach

Elizabeth Salazar Gómez<sup>1</sup> \*, Luis Gibran Juárez-Hernández<sup>2</sup>

<sup>1</sup>National Pedagogic University Unit 212, Teziutlán, Puebla, México, sagoeli@gmail.com

<sup>2</sup>CIFE University Center, Cuernavaca, México; e-mail@e-mail.com

\*Correspondencia

---

**Recibido:** : 12 de abril, 2019; Aceptado: 25 de mayo, 2019;

---

**Cita APA del artículo:** Salazar-Gómez, E. & Juárez-Hernández, L. G. (2019). Construct Validity and Reliability of a Rubric for the Evaluation of Digital Competences from the Socioformative Approach [Validez de Constructo y Confiabilidad de una Rúbrica de la Evaluación de las Competencias Digitales desde el Enfoque Socioformativo]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 87-99. doi: dx.doi.org/10.35766/jf19118

---

**Abstract:** The purpose of this study was to construct and analyze the reliability of the evaluation of digital competences from socioformation (RECDs). Two samples were taken: 123 teachers and 341 higher education students. The relevance of the factorial analysis was first examined through the correlation matrix, the KMO index, and the Bartlett sphericity test. Once the assumptions were verified, the exploratory factor analysis was applied, and a significant correlation between all elements was found in both samples. A one-factor solution was found, and named “the use of digital tools for information management and research”. This factor explained more than 40% of the variance and a reliability of 0.850 in the student sample, while it was more than 49%, with 0.886 reliability in the teacher sample. The rubric described has adequate validity and reliability.

**Keywords:** digital competences, evaluation, reliability, socioformation, validity

## Introducción

One of the main challenges of the knowledge society is the change of paradigms in citizens' education in the use of information and communication technologies as a means to enrich environments with new learning modalities. This implies new ways of approaching the formative process, impacting the organization of educational programs, the teacher's role and the students' work. This also begets the creation of an educational system where the student's role is not only to retain and understand the information, but to investigate and address it critically, creatively and relevantly, so that it can be used to solve problems that have an impact on sustainable social development (Tobón, 2017).

The student needs to acquire skills to learn, unlearn and relearn new forms of learning. People must have the willingness to restructure their learning, to recognize what is not useful, and to learn new things that allow continuous improvement, and addressing challenges that have an impact on sustainable social development (Cabero, 2017; Vidal & Fernández, 2015).

Society nowadays is faced with these challenges, and is committed to generate the necessary conditions for the creation of an educational model oriented in the same direction as the processes of social, cultural, and technological formation (Roblizo, Sánchez & Cózar, 2015). The development of digital skills has become an essential need in today's education, leading to the transformation of teacher training models in order for them to innovate in educational practices to meet students' need in a digital era (Pérez-Escoda & Rodríguez, 2016).

The incorporation of ICTs and the development of digital skills have not generated significant impacts in education due to the students' apathy, poor training, and lack of methodological innovation aimed at the use of technology in the search for information and knowledge to improve learning (Islas, 2017). Educational reforms have made adaptations and corrections in their conventional dynamics; however, they have not achieved substantial changes in the organization of educational institutions, much less in pedagogical practice (Mominó & Sigalés, 2017). Improving the training and evaluation processes of these competences is then required.

The use of technological tools in education is closely related to the following benefits: 1) greater access to digital information in different contexts; 2) effective development of digital skills to create, share and communicate knowledge thus improving learning processes; 3) interact and socialize with other people, and develop possible solutions to real issues; and 4) greater options for problem-solving, and improving the quality of life, achieving sustainable development. Teachers have to combine social and professional needs, modifying didactic methodologies aimed at the development of digital competences (Falcó, 2017). These competences are defined as integral actions to solve contextual problems through the articulation of knowledge to learn, to be, to do, and to live together. Digital competences are integral actions to achieve challenges and solve context issues through technological tools articulating different knowledge.

There are several contributions on instrument and evaluation design of digital skills regarding learning processes, which have been applied to future teachers of early education, in-service teachers, and pedagogy students (Agreda, Hinojo & Sola, 2016; Fernández, Fernández

& Cebreiro, 2016; Gutiérrez, Cabero & Estrada-Vidal, 2017; Lázaro-Cantabrana, Gisbert-Cervera & Silva-Quiroz, 2018; Rangel, 2015).

These proposals consider the development of digital and technological skills integrating important dimensions such as collaborative work, and analytical skills. However, they do not contemplate the use of technology in the resolution of context problems for the improvement of the quality of life, which includes health, care for the environment, security, and emotional stability in the digital world. Therefore, the design of a rubric to evaluate digital competences with a socioformative approach (evaluation rubric of digital competences from the socioformative approach (RECDS) (Salazar-Gómez, Tobón & Juárez-Hernández, 2018) was undertaken (annex 1). Socioformation is a perspective that is oriented towards the integral formation of citizens by addressing context problems through collaborative work (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015), community participation, as well as through comprehensive and transdisciplinary vision, through knowledge management, knowledge co-creation, and the use of ICTs (Tobón, 2017a).

RECDS was designed considering the knowledge society in terms of the structural transformations this paradigm implies, and the need and importance of promoting the development of digital competences. This occupies a fundamental position in the social and learning fields where education is committed to developing the technical and digital capacities in the population that significantly transform the educational, cultural, and social processes (Gisbert & Esteve, 2016; Ilomäki, Lakkala & Kantosalo, 2016; Selwyn, Nemorin & Johnson, 2016). The instrument was designed in the form of a rubric using the socioformative evaluation methodology, which is focused on the assessment and development of people's talent to face the challenges of the knowledge society, through continuous improvement and problem resolution (Tobón, 2017b). Another one of the foundations contemplated in the RECDS, is the emphasis that the socioformación gives to people's integral development that is not reduced to classroom or school interaction, but that which is transferred to real-life contexts. The purpose is that students develop talent to help them successfully solve problems that arise in their social or academic environments considering their own experiences, and selecting specific areas of action (Tobón, et al., 2015). Salazar, et al. (2018) studied content validity in another study, and found adequate pertinence and understanding through the evaluation of a group of experts and a pilot group. However, construct validity and reliability should be studied and analyzed in a larger sample of people.

Therefore, the objective of this study was to analyze the construct validity of RECDS, in order to verify that it is a reliable and valid instrument to measure digital competences in different sectors of the community, including students and university professors. The construct would be used in evaluation processes, self-diagnosis and exploration of competence development, from a socioformative approach. This study aims to support students in the awareness of their digital competences, and to develop diagnoses and designing intervention strategies to improve learning and students' life quality through the opportunities generated by the use of technology.

## Materials and Methods

### *Type of study*

This is an instrumental study of construct validity and reliability of the RECDS. Construct validity is a fundamental process to validate an instrument, since it verifies if it actually reproduces the proposed construct (Lagunes, 2017). According to Mesick (1995), construct validity is a unifying and integrating concept of the content and criterion considerations of an instrument, as well as its consequences in a constructive framework for the empirical test of rational hypotheses about the meaning of scoring and the theoretically relevant relationships, in which those of an applied and scientific nature are included. Therefore, this procedure evaluates the degree to which the theory or concept intended to be measured is reflected, and guarantees the use of questions and answers in the instrument (Arribas, 2004). Validation was calculated through exploratory factor analysis.

### *Instrument*

RECDS is largely based on the aforementioned approaches and principles, and its structure is made up of the elements of the socioformative rubric, such as: a) performance levels, which identify formal, receptive, decisive, autonomous, and strategic qualities; b) the descriptors, which here refer to qualitative aspects of each indicator; and c) the indicators, which are essential axes to assess the performance process (Tobón, 2017a). Added to this format is a feedback space where participants can register their self-assessment, as well as teachers and their peers (co-evaluation, hetero-evaluation). According to these components, the final version was made up of 11 items with their action level descriptors (Annex 1).

**Table 1.** RECDS Structure

| <b>Dimensions</b>   | <b>Descriptors</b>  | <b>items*</b> |
|---|---|---------------|
| Use of digital tools for research and information on a topic to solve context problems. | Degree in which specialized strategies and technological resources are employed to search, systematize and analyze information on the internet or database for the solution of a problem in the environment.  | 1,2           |
| Collaborative work through digital tools for solving problems in your community.        | Degree to which office automation is used to edit and process the information, communicate and collaborate with others to carry out studies or work activities using technological tools such as email, blogs and social networks to solve a context problem. | 3,4,5         |
| Security and prevention of cybernetic problems that affect emotional health.            | Degree to which health and emotional stability are protected, implementing specific computer security measures and resolving problems that arise in this context.   | 6,7,8         |

---

|   |   |         |
|---|---|---------|
| Protection of the environment and improvement of the quality of life. | Degree to which actions are applied to prevent pollution and to care for the environment, within the framework of ICT use, and to prevent global warming. | 9,10,11 |
|---|---|---------|

---

Source: Prepared by Authors. \* To consult the items, refer to Annex 1.

Three experts in the area of socioformation and competency evaluation (facie validity stage) reviewed the instrument in its initial phase, making the necessary adjustments to be submitted to validation through expert judgment. The results were analyzed with Aiken's V obtaining scores  $> 0.80$ . Its applicability to a pilot group was analyzed obtaining a Cronbach's alpha for reliability of 0.845. RECDs underwent construct validity analysis, where the statistical process tried to unravel the underlying feature or instrument construction (Tourón, Martín, Navarro, Pradas & Íñigo, 2018).

The procedure allowed the construction of an instrument with optimum quality, which would provide valid and reliable evidence to explore the development of digital competences in teachers and students, so that later intervention strategies could be built to improve learning and, consequently, the quality of life in students and future citizens in the knowledge society.

### *Procedure*

Once the instrument was adapted, reviewed by specialists in competence assessment and socioformation, the content was validated by expert judgment, and pilot group satisfaction with the instrument was verified (Salazar, et al., 2018), the rubric was digitized in an electronic form and it was applied to a sample of 464 participants, 27% higher education teachers, and 73% upper secondary and higher education students. Sociodemographic data are shown in Tables 2 and 3.

### *Statistical analysis*

The construct validity was made by exploratory factor analysis (EFA). This technique consists in the exploration of underlying dimensions, constructs, or latent elements of the observed variables in order to verify to what extent the items are adequately represented (Mavrou, 2015). To verify the adequacy of the data, the correlation matrix inspection was performed, under the criteria of significant correlation coefficients ( $p < 0.05$ ), later the KMO index (Kaiser-Meyer-Olkin) criterion and the test of sphericity of Barlett were used (Costello & Osborne, 2005; Gorsuch, 1997; Juárez-Hernández, 2018; Pérez & Medrano, 2010). Once these assumptions were verified, the factorization extraction method of main axes was chosen, which is considered viable for population solutions with few indicators per factor and allows small sample sizes and moderate correlations (De Winter & Dodou, 2012; Hernández, 2018). The number of components to be retained was based on the Gutman-Kaiser rule (Gorsuch, 1997). Finally, the internal consistency of the instrument was analyzed by Cronbach's Alpha.

**Table 2.** Teachers' sociodemographic data (n= 123)

| <b>Gender</b>              | <b>Percentage</b> |
|----------------------------|-------------------|
| Women                      | 65%               |
| Men                        | 35%               |
| Total                      | 100%              |
| <b>Civil status</b>        |                   |
| Married                    | 54%               |
| Single                     | 39%               |
| Widowed                    | 1%                |
| Divorced                   | 6%                |
| Total                      | 100%              |
| <b>Level of studies</b>    |                   |
| Bachelor                   | 82%               |
| Masters                    | 17%               |
| PhD                        | 1%                |
| Total                      | 100%              |
| <b>Type of institution</b> |                   |
| Public                     | 95%               |
| Private                    | 5%                |
| Total                      | 100%              |
| <b>Residence location</b>  |                   |
| Urban                      | 34%               |
| Semi-urban                 | 50%               |
| Rural                      | 16%               |
| Total                      | 100%              |

Source: Adapted of Tobón (2017)

**Table 3.** Students' sociodemographic status (n= 341)

| <b>Gender</b>             | <b>Percentage</b> |
|---------------------------|-------------------|
| Woman                     | 69%               |
| Man                       | 31%               |
| Total                     | 100%              |
| <b>Civil status</b>       |                   |
| Married                   | 5%                |
| Single                    | 95%               |
| Total                     | 100%              |
| <b>Residence location</b> |                   |
| Urban                     | 39%               |
| Rural                     | 25%               |
| Semi-urban                | 36%               |
| Total                     | 100%              |
| <b>Level of studies</b>   |                   |
| High school               | 57%               |
| Bachelor                  | 43%               |
| Total                     | 100%              |

Source: Adapted of Tobón (2017)

### *Ethic considerations*

In accordance with the Mexican law of protection of personal data, published in the official newspaper of the federation on January 26, 2017, the methods and techniques used in this investigation did not imply any social, psychological, or academic risks for the participants. They were duly informed about the study's purpose, the research procedures, and benefits. Their permissions were requested for their voluntary participation without coercion or excessive influence or pressure on his answers. Data was absolutely confidential and anonymous.

## Results

### Students

The student sample upper secondary and higher education that participated was 73%, and the time it took to answer was 5 to 10 minutes. According to the correlation's matrix, these were round statistically significant among all the items evaluated, obtaining scores of .356 to .534 that indicate a significant and positive correlation (Table 4). According to the results, the Kaiser-Meyer-Olkin adequacy index (KMO: 0.885), and the Bartlett test ( $p < 0.05$ ) indicated that the data is relevant to perform the exploratory analysis.

**Table 4.** Correlation matrix (Notes: \*  $p < 0.05$ )

|         | Item 1     | Item 2     | Item 3     | Item 4     | Item 5     | Item 6     | Item 7     | Item 8     | Item 9     | Item 10    | Item 11 |
|---------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|---------|
| Item 1  | 1.000      |            |            |            |            |            |            |            |            |            |         |
| Item 2  | 0.444<br>* | 1.000      |            |            |            |            |            |            |            |            |         |
| Item 3  | 0.349<br>* | 0.374<br>* | 1.000      |            |            |            |            |            |            |            |         |
| Item 4  | 0.347<br>* | 0.469<br>* | 0.426<br>* | 1.000      |            |            |            |            |            |            |         |
| Item 5  | 0.239<br>* | 0.272<br>* | 0.347<br>* | 0.427<br>* | 1.000      |            |            |            |            |            |         |
| Item 6  | 0.304<br>* | 0.318<br>* | 0.318<br>* | 0.403<br>* | 0.452<br>* | 1.000      |            |            |            |            |         |
| Item 7  | 0.313<br>* | 0.377<br>* | 0.347<br>* | 0.348<br>* | 0.301<br>* | 0.439<br>* | 1.000      |            |            |            |         |
| Item 8  | 0.326<br>* | 0.322<br>* | 0.299<br>* | 0.313<br>* | 0.274<br>* | 0.282<br>* | 0.494<br>* | 1.000      |            |            |         |
| Item 9  | 0.297<br>* | 0.285<br>* | 0.226<br>* | 0.292<br>* | 0.331<br>* | 0.354<br>* | 0.370<br>* | 0.383<br>* | 1.000      |            |         |
| Item 10 | 0.285<br>* | 0.324<br>* | 0.202<br>* | 0.270<br>* | 0.282<br>* | 0.354<br>* | 0.405<br>* | 0.508<br>* | 0.534<br>* | 1.000      |         |
| Item 11 | 0.285<br>* | 0.335<br>* | 0.291<br>* | 0.260<br>* | 0.287<br>* | 0.314<br>* | 0.282<br>* | 0.317<br>* | 0.358<br>* | 0.376<br>* | 1.000   |

Source: prepared by authors

Most of the items had significant communalities, specially items 4 and 10 (table 5). According to the factor analysis and the chosen extraction method, a one-factor solution was found which explains more than 40% of the variance.

All items on the factorial matrix significantly loaded to factor 1 (Table 6), which could refer to the use of digital tools for research, problem solving and information management for the solution of context problems. RECDs's internal consistency analysis had an optimal value (Cronbach's alpha: 0.850).

**Table 5.** Communalities

| Item    | Initial | Extraction |
|---------|---------|------------|
| Item 1  | 0.285   | 0.305      |
| Item 2  | 0.366   | 0.398      |
| Item 3  | 0.298   | 0.386      |
| Item 4  | 0.379   | 0.491      |
| Item 5  | 0.315   | 0.315      |
| Item 6  | 0.362   | 0.369      |
| Item 7  | 0.388   | 0.402      |
| Item 8  | 0.390   | 0.415      |
| Item 9  | 0.364   | 0.431      |
| Item 10 | 0.430   | 0.659      |
| Item 11 | 0.254   | 0.277      |

Source: prepared by authors

**Table 6.** Factorial matrix

| Item    | F1    |
|---------|-------|
| Item 1  | 0.538 |
| Item 2  | 0.603 |
| Item 3  | 0.546 |
| Item 4  | 0.622 |
| Item 5  | 0.544 |
| Item 6  | 0.602 |
| Item 7  | 0.632 |
| Item 8  | 0.611 |
| Item 9  | 0.599 |
| Item 10 | 0.655 |
| Item 11 | 0.522 |

Source: prepared by authors

**Table 7.** Correlation matrix

|         | Item 1     | Item 2     | Item 3     | Item 4     | Item 5     | Item 6     | Item 7     | Item 8     | Item 9     | Item 10    | Item 11 |
|---------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|---------|
| Item 1  | 1.000      |            |            |            |            |            |            |            |            |            |         |
| Item 2  | 0.629<br>* | 1.000      |            |            |            |            |            |            |            |            |         |
| Item 3  | 0.529<br>* | 0.563<br>* | 1.000      |            |            |            |            |            |            |            |         |
| Item 4  | 0.439<br>* | 0.605<br>* | 0.542<br>* | 1.000      |            |            |            |            |            |            |         |
| Item 5  | 0.466<br>* | 0.557<br>* | 0.560<br>* | 0.647<br>* | 1.000      |            |            |            |            |            |         |
| Item 6  | 0.398<br>* | 0.489<br>* | 0.466<br>* | 0.535<br>* | 0.452<br>* | 1.000      |            |            |            |            |         |
| Item 7  | 0.437<br>* | 0.570<br>* | 0.531<br>* | 0.620<br>* | 0.527<br>* | 0.654<br>* | 1.000      |            |            |            |         |
| Item 8  | 0.383<br>* | 0.513<br>* | 0.454<br>* | 0.454<br>* | 0.533<br>* | 0.355<br>* | 0.501<br>* | 1.000      |            |            |         |
| Item 9  | 0.323<br>* | 0.373<br>* | 0.458<br>* | 0.344<br>* | 0.456<br>* | 0.304<br>* | 0.420<br>* | 0.598<br>* | 1.000      |            |         |
| Item 10 | 0.370<br>* | 0.452<br>* | 0.511<br>* | 0.478<br>* | 0.456<br>* | 0.327<br>* | 0.550<br>* | 0.567<br>* | 0.512<br>* | 1.000      |         |
| Item 11 | 0.030<br>* | 0.135<br>* | 0.173<br>* | 0.120<br>* | 0.159<br>* | 0.147<br>* | 0.056<br>* | 0.171<br>* | 0.113<br>* | 0.057<br>* | 1.000   |

Source: prepared by authors (Notes: \*  $p < 0.05$ )

## Teachers

According to the teachers' correlation matrix exploration, statistically significant correlations could be observed between most items (Table 7) with the exception of item 11. According to the results obtained in the index of sample adequacy of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO: 0.898), and in the Bartlett test ( $p < 0.05$ ), the data is relevant to perform the exploratory factor analysis.

Most of the items had representative communalities except for item 11 that corresponds to the use of digital tools and resources for improving the community and families' quality of life (Table 8). According to factor analysis and the chosen extraction method, as in the application to the students, the solution of a factor referable to the use of digital tools for the investigation and resolution of a problem was found, as well as the management of the information for the solution of context problems, which explains more than 49% of the variance and revealed, with the exception of item 11, that all the items had a significant load to factor 1 (table 9). The reliability value of RECDS is high (Cronbach's alpha: 0.886).

**Table 8.** Communalities

| Item    | Initial | Extraction |
|---------|---------|------------|
| Item 1  | 0.470   | 0.411      |
| Item 2  | 0.589   | 0.615      |
| Item 3  | 0.516   | 0.539      |
| Item 4  | 0.578   | 0.615      |
| Item 5  | 0.543   | 0.553      |
| Item 6  | 0.488   | 0.476      |
| Item 7  | 0.616   | 0.609      |
| Item 8  | 0.528   | 0.641      |
| Item 9  | 0.436   | 0.571      |
| Item 10 | 0.481   | 0.504      |
| Item 11 | 0.105   | 0.028      |

Source: prepared by authors

**Table 9.** Factorial matrix

| Item    | F1    |
|---------|-------|
| Item 1  | 0.623 |
| Item 2  | 0.765 |
| Item 3  | 0.734 |
| Item 4  | 0.755 |
| Item 5  | 0.743 |
| Item 6  | 0.639 |
| Item 7  | 0.768 |
| Item 8  | 0.710 |
| Item 9  | 0.616 |
| Item 10 | 0.670 |
| Item 11 | 0.158 |

Source: prepared by authors

## Discussion

The development of digital skills in today's society acquires an important role to promote social, economic, and political development and growth. Future teachers and professionals of any discipline responsible for training citizens must possess sufficient skills and abilities for the use of new technologies, since the knowledge society is framed in their use in all sectors, especially in the educational field. This is highlighted with the need for teachers, students, and managers to develop skills such as creativity and

innovation, communication and collaboration, the development of critical thinking to solve problems, as well as ICT concepts and functioning (Gutiérrez, et al., 2017).

The research on the design of an instrument to assess digital competences from the socioformative approach arises from this need. After content and reliability analysis, the rubric was subjected to the construct validity analysis that was carried out by determining the subgroups or sub-samples (students and teachers). The sample was determined, assuming there could be relevant data regarding teacher's management of digital tools, considering the generational and digital gap or the lack of accessibility to digital technologies and tools, which delays their use for the improvement of the quality of life. Gómez, López, Domínguez & de León, (2018) consider that this phenomenon is quite complex in nature and is closely related to political, economic, and social aspects.

León, Montecé & Zambrano (2016) refer to the digital divide as the term used to define the distance between those who have the economic resources to use technological devices (computer equipment, internet access, etc.) and those that do not, either for economic, or education reasons. Aside from being unattainable to some, there are ICT uses yet to be discovered in their potential to develop personal, social, and labor life. Results from the data gathered from teachers stand out, where item 11 (use of information and communication technologies to solve problems in their own family and in community) is not represented within the construct. This is probably explained by the generational and digital gap, reflected in the limited domain in the use of digital technologies, which could be reduced to the mechanical use of some programs for didactic use without relating them to the context, which leads to the conclusion that the training and development of digital competences in teachers remains an unresolved need and requires attention to contribute to citizens' formation (Pérez & Rodríguez, 2016).

Specifically, the data of both subsamples were relevant to be analyzed by factorial analysis, and, generally, said model corresponded with the instrument's theoretical proposal, which was considered one-dimensional. Both in RECDS indicators and descriptors, the key ideas of the socioformative approach were included, as is the contextual issues approach through collaborative work, using ICTs as a main tool, actions that contribute to the social fabric, socioeconomic development, and environmental sustainability (Hernández, Tobón, Carbajal & Cuevas, 2018).

The various studies on the evaluation of digital competences (Agreda, et al., 2016; Fernández, et al., 2016; Tourón et al., 2016) found that the target population was teachers and students under a academic approach, without considering the use of research and information obtained through ICTs in the resolution of context problems, for the improvement of the quality of life, and care of the environment under a socioformative approach. This allows emphasizing the relevance and innovation of the RECDS and ensuring that its application will serve to make a valid and reliable diagnosis and, therefore, is a relevant instrument for measuring digital competencies. Likewise, it is a reliable option for self-evaluation that leads the participants to reflect and become aware of the need to develop human talent, and achieve sustainable development. Validity is always an unfinished process, and so this instrument will always be in a process of adaptation and perfection according to technological innovations, and context needs (Tourón et al., 2016).

The development of digital competences in both teachers and students has become a challenge due to the series of obstacles that arise in the educational field, where in addition to the digital and generational gap that may exist, the technological conditions and resources are beyond the reach of some rural populations, which do not allow digital access to both teachers and students, and residents of the communities, marking inequality regarding an urban area's educational population.

The need to generate social and economic conditions for the provision of technological and digital resources to educational institutions in all contexts and to have access to information and digital communication is urgently manifested. It is also imperative to include the development of digital competences in teacher training processes as a fundamental measure to improve learning processes and thus contribute to improving the quality of life of students. This implies the transformation of educational programs so that they respond better to training needs in the knowledge society.

---

## Referencias

- Agreda Montoro, M., Hinojo Lucena, M. A., & Sola Reche, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 39-56. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.09>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. <https://goo.gl/xQmiTb>
- Cabero Almenara, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2 (2), 41-64. <https://goo.gl/h8rQJz>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 10(7), 1-9. <https://goo.gl/o9ZE6W>
- Cronbach, L.J. y Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040957>
- De Winter J.C., & Dodou D. (2012). Factor recovery by principal axis factoring and maximum likelihood factor analysis as a function of factor pattern and sample size. *Journal of Applied Statistics*, 39, 695–710 <https://doi.org/10.1080/02664763.2011.610445>
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Fernández, J. C., Fernández, M. C., & Cebreiro López, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en TIC para profesores de distintos niveles educativos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 48, 135-148. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.09>
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*. (7). <https://goo.gl/4pA826>

- Gutiérrez C., J.J., Cabero A., J. & Estrada-Vidal, L.I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios* 38 (10). <https://goo.gl/3uWgND>
- Gómez, D. A. N., López, R. A. A., Domínguez, M. M., & de León Castañeda, C. D. (2018). La brecha digital una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias Dialogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), 49-64. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of personality assessment*, 68(3), 532-560. doi: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6803\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6803_5)
- Hernández, M. J. S. Tobón, S. T., Carbajal, M. F. O., & Cuevas, A. M. R. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educación*, 54(1), 147-163. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>
- Iilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence—an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*.21(3) doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Islas, T. C. (2017). La implicación de la TIC en la educación: Alcances, limitaciones y prospectiva. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15), 861 – 876. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324>
- Juárez-Hernández, L. G. (2018). *Manual práctico de estadística básica para la investigación*. Florida: Kresearch. doi: 10.24944/isbn.978-1-945721-24-3
- Lázaro-Cantabrana, J.L., Gisbert-Cervera, M., & Silva-Quiroz, J.E. (2018), Una Rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto Latinoamericano. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63),1-14. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Lagunes, R. C. (2017). Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. *Psicología y Salud*, 27(1), 5-18. Recuperado de <https://goo.gl/y3bg7f>
- León, J. V. A., Montecé, F. W. M., & Zambrano, L. I. B. (2016). Las TICs y la Brecha Generacional Digital, Problema Latente en el Siglo XXI. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 1(CITT2016),39-43. doi: <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol1issCITT2016.2016pp39-43>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de lingüística aplicada* 19. <https://goo.gl/dZNJQW>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*,50. <https://goo.gl/T8mWdD>
- Mominó, J. & Sigalés, C. (2017). El impacto de la TIC en la educación: mas allá de las promesas (sociedad red). Barcelona: Edit. UOC. <https://goo.gl/s7HHaZ>
- Pérez, Escoda, A. y Rodríguez, Conde M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Pérez, E. R., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66. <https://goo.gl/99wN8F>
- Rangel, B., A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Pixel-Bit.

- Revista de Medios y Educación, 46, 235-248. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15>
- Roblizo, C. M., Sánchez, P. M.C., Cózar, G. R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y master ante las TICs. *Revista de investigación social Prisma social*, (15). <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=3537>
- Salazar, G. E., Tobón, S., & Hernández, L. G. J. (2018). Diseño y validación de una rúbrica de evaluación de las competencias digitales desde la socioformación. *Apuntes Universitarios*, 8(3). doi: <https://doi.org/10.17162/au.v8i3.329.g355>
- Selwyn, N., Nemorin, S. & Johnson, N. (2016). High-tech, hard work: an investigation of teacher work in the digital age. *Learning media and Technology*. 42 (4). 390-405 doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2016.1252770>
- Tobón, S. (2017b). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora (USA): Kresearch. <https://goo.gl/wd8MyK>
- Tobón, S. (2017) Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación. Mount Dora (USA): Kresearch doi: <http://dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2>
- Tobón, S. (2017a). Metodología de elaboración de una rúbrica socioformativa. México: CIFE. Recuperado de <https://goo.gl/XdWKPs>
- Tobón, S. González, L. Nambo, J.S., Vázquez, A.J.M. (2015) La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, Vol. XXXVI, N° 1, 2015/7-9. Recuperado de <https://goo.gl/8Lh3bg>
- Tobón, S. (2016). Metodología de redacción de artículos científicos. Orlando (Estados Unidos): Kresearch.
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S. & Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 25-54. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- Vidal Ledo, M. J., & Fernández Oliva, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, 29(2), 0-0. Recuperado de <https://goo.gl/5ACPUX>



---

Artículo

---

## Taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación

Martha Leticia Sánchez-Contreras<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México; marthasanchez@hotmail.com

---

**Recibido:** : 7 de enero, 2019; **Aceptado:** 25 de mayo, 2019;

---

**Cita APA del artículo:** Sánchez-Contreras, M.L. (2019). Socioformative Taxonomy: A referent for Didactics and Evaluation [Taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 100-115. doi: dx.doi.org/10.35766/jf19119

---

**Resumen:** El tema de las taxonomías en la educación ha sido escasamente abordado, no todos los docentes saben de ellas, no todos las comprenden, solo algunos de los maestros las aplican y para casi todos los profesores son de difícil apropiación. El presente artículo tiene como propósito mostrar el origen de varias taxonomías para mejorar su aprendizaje y su aplicación, sus diseños y niveles de dominio, así como su utilidad y finalidad didáctica. Se analizan los verbos que en ellas se postulan, en contraste con la taxonomía de la socioformación para determinar sus aportaciones al campo educativo y social. La principal conclusión es que la taxonomía socioformativa es más pertinente que las otras taxonomías para orientar los procesos formativos, dado que se enfoca en los retos del desarrollo para Latinoamérica, es sencilla, flexible y se puede aplicar tanto a las personas como a los equipos, organizaciones y programas. Las otras taxonomías, en cambio, sólo se enfocan en un individuo y no están contextualizadas a Latinoamérica.

**Palabras clave:** docentes, socioformación, taxonomía, verbos.

### **Title: Socioformative Taxonomy: A referent for Didactics and Evaluation**

**Abstract:** The issue of taxonomies in education has been poorly addressed, not all teachers know about them, not all of them understand them, only some teachers apply them and for almost all teachers they are difficult to be appropriated. The purpose of this article is to show the origin of several taxonomies to improve their learning and their application, their designs and levels of mastery, as well as their usefulness and didactic purpose. Their postulated verbs are analyzed, in contrast to the taxonomy of socioformation to determine their contributions to the educational and social field. The main conclusion is that the Socioformative taxonomy is more relevant than the other taxonomies to guide the training processes, since it focuses on the challenges of development for Latin America, it is simple, flexible and can be applied to both people and teams, organizations and programs. The other taxonomies, on the other hand, only focus on one individual and are not contextualized in Latin America.

**Keywords:** teachers, socioformation, taxonomy, verbs.

## Introducción

El tema de las taxonomías en la educación ha sido escasamente abordado, no todos los docentes saben de ellas, no todos las comprenden, solo algunos de ellos las aplican y para casi todos los profesores son de difícil apropiación; Los docentes en general, (en general) no saben cómo las taxonomías se han generado o para qué son útiles, a qué responden, se puede decir que los profesores, no conocen la importancia real de las taxonomías. Cuando se habla dentro de las instituciones acerca de ellas en el mejor de los casos, se simula su aplicación en el diseño de programas escolares para cumplir con el requisito institucional, pero en el aula se siguen los patrones de toda la vida y no hay cambio real.

La taxonomía más conocida es la taxonomía de Bloom (1956) que tiene su importancia por ser la primera taxonomía diseñada para auxiliar y dirigir las intenciones educativas hacia las competencias a lograr, pero que fue diseñada en los 70's y para este siglo XXI la educación, los educadores y los educandos han cambiado. En la actualidad se proponen otras taxonomías tales como las de Marzano (2007) o Biggs (2014) y que han planeado una nueva concepción en torno a cómo entender los niveles de logro o dominio en el aprendizaje, la formación o el desempeño, pero que se enfocan en el individuo y que son de contextos muy diferentes a los que se viven en Latinoamérica.

Actualmente hay una alternativa más congruente al contexto regional y es la taxonomía socioformativa propuesta por Tobón (2017a) que está centrada en la colaboración, los equipos y las comunidades, y tiene fuerte influencia de los objetivos de desarrollo de la sociedad latinoamericana. Sin embargo, faltan análisis comparativos entre las diferentes taxonomías, que orienten a los docentes, profesionales de la gestión del talento humano y evaluadores frente a su uso.

Con base en lo anterior, las metas del presente estudio conceptual son las siguientes: 1) comprender las características de las diferentes taxonomías para abordar la formación y la evaluación, tanto tradicionales como actuales; 2) identificar los ejes clave que en ellas se desarrollan; 3) analizar los componentes de la taxonomía socioformativa; y 4) determinar cuál es la taxonomía más pertinente para orientar la educación en Latinoamérica, considerando sus retos de desarrollo.

## Desarrollo

### *Concepto de taxonomía en educación*

De acuerdo con el diccionario de la real academia española El término “taxonomía” viene del gr. τάξις *táxis* ‘ordenación’ y -nomía. y significa: Ciencia que maneja los principios, métodos y fines de la clasificación es generalmente aplicada a la biología para dar orden jerárquico y sistemático con nombres a los grupos, los seres vivos, los animales y los vegetales (RAE, 2018), sigue las clasificaciones por familias, géneros y número. Después de una larga investigación y consulta de artículos, libros y tesis no se ha podido encontrar una definición de taxonomía para la educación.

Entonces aquí se define taxonomía para la educación (Sánchez-Contreras, 2018) como la ciencia encargada de clasificar en grupos ciertas categorías, objetivos o competencias tomando en cuenta niveles de dominio que el estudiante debe recorrer para procesar la información y llegar al conocimiento, su finalidad es dar a conocer a los educadores en dónde están (ellos y sus estudiantes), hacia dónde se desea llegar en el proceso enseñanza aprendizaje y qué niveles de dominio debe el alumno escalar o manejar. Las taxonomías están escritas proporcionando verbos que se traducen como acciones esperadas en las situaciones didácticas en el aula.

La creación de las taxonomías en la educación comienza en los Estados Unidos en los años 50s cuando se dan los primeros intentos para desglosar las etapas de aprendizaje humano. Así en la reunión de la convención de la Asociación Norteamericana de Psicología en Boston en 1948, surge la idea de tener un sistema de clasificación de habilidades englobadas en un marco informal, la finalidad de ese trabajo era permitir y favorecer la comunicación entre los profesores o examinadores, facilitando el intercambio instrumentos para evaluar, así como las ideas de cómo hacerlo. En la reunión estaba Benjamín Bloom un doctor en educación de la universidad de Chicago EE. UU. Esa fue una de las primeras taxonomías con alcance mundial para el aprendizaje y la enseñanza.

A través de las taxonomías se da rumbo y orden a los procesos curriculares, la planeación didáctica, la mediación del aprendizaje, el diseño de programas escolares. Se aportan las bases para clarificar el aprendizaje en concordancia con cierta teoría o visión institucional. Se le da dirección a los profesores al aclararles el camino y los niveles a los que el estudiante debe llegar, que actividades llevar a cabo y con que finalidad. Se da pauta al correcto diseño de instrumentos e indicadores de evaluación en concordancia a los niveles de dominio y muestran a los profesores y alumnos donde están.

### *Taxonomías tradicionales*

La taxonomía de Bloom fue propuesta en el año 1956 (Taxonomy of educational objectives. The classification of the educational goals). En esta taxonomía se explican las metas del proceso de aprendizaje desde las dimensiones afectiva, psicomotora y cognitiva y lo que el aprendiz debe aprender (conocimientos y habilidades), mediante seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Cada nivel se establece con el apoyo de verbos. Los niveles superiores incluyen los inferiores. Durante décadas, muchos profesores, evaluadores y tomadores de decisiones respecto al currículo se han apoyado en esta taxonomía para fijar objetivos de aprendizaje en sus aulas. La taxonomía se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Taxonomía de Bloom

| Nivel   | Conocimiento  | Comprensión  | Aplicación  | Análisis  | Sintetizar   | Evaluar  |
|---|---|--|---|---|--|--|
| <b>Síntesis</b>                               | Recoger información   | Confirmar aplicación   | Hacer uso del conocimiento  | (orden superior)<br>dividir<br>desglosar  | (orden superior)<br>reunir<br>incorporar   | (orden superior)<br>juzgar el resultado  |
| <b>Descripción de habilidad por demostrar</b> | Observar y recordar información<br>Conocer fechas<br>eventos, lugares; ideas principales; dominio de la materia         | Entender la información<br>Captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos<br>interpretar<br>comparar, ordenar e inferir las causas y predecir consecuencias | Utilizar la información<br>Métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas;<br>solucionar problemas usando habilidades y conocimiento          | Encontrar patrones.<br>Organizar las partes;<br>reconocer significados ocultos;<br>identificar componentes                                    | Utilizar ideas viejas para crear nuevas<br>generalizar a partir de los datos dados al relacionar conocimiento de áreas diversas;<br>predecir ideas derivadas | Comparar discriminar entre ideas;<br>dar valor a la presentación de teorías;<br>escoger basándose en argumentos razonados;<br>verificar el valor de la evidencia;<br>reconocer la subjetividad |
| <b>Que hace el estudiante</b>                 | Recuerda y reconoce información e ideas además de principios casi en misma forma en que los aprendió                    | Esclarece, comprende, o interpreta información con base al conocimiento previo   | Selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema  | Diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hace hipótesis o evidencias, pregunta o asevera  | Genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él  | Valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos  |
| <b>Ejemplos de palabras indicadoras</b>       | Define, enlista, rotula, nombra, identifica, repite, cuenta, describe, examina, tabula, cita, qué, quién, cómo, cuándo. | Diferencia, extiende, resume, interpreta, discute, contrasta, distingue, explica, parafrasea, ilustra, compara, predice, asocia.   | Modifica, relata, cambia, clasifica, prueba, descubre, usa, aplica, computa, resuelve, construye, calcula, demuestra, completa, ilustra, muestra. | Separa, ordena, explica, conecta, divide, compara, selecciona, explica, infiere, arregla, clasifica, analiza, categoriza, compara, contrasta. | Combina, integra, reordena, substituye, planea, crea, diseña, inventa (¿qué pasa sí?) prepara, generaliza, compone, desarrolla, formula, reescribe.          | Decide, establece gradación, prueba, mide, valora, critica, justifica, discrimina, apoya, convence, concluye, selecciona, establece rangos.  |

Fuente: Bloom, (1956)

Después de la taxonomía de Bloom surgen otras taxonomías tradicionales como la de Gagné que, basándose en el conductismo, el cognitivismo y el aprendizaje social de Bandura, dice que el aprendizaje es como un proceso de información que a su vez es el resultado del cambio duradero de cierta conducta del ser. La taxonomía de Gagné muestra cinco tipos de aprendizaje; información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognoscitivas, actitudes y habilidades motrices, pero no dice si el aprendizaje es cíclico o va de lo sencillo a lo complejo. Su función es describir proporcionar una lista de acciones que le sirvan a profesor para diseñar los objetivos de su programa.

**Tabla 2.** Verbos para diseñar objetivos según Gagné (1976)

| <b>Categorías de resultados de aprendizaje o capacidades que aprende el estudiante</b>    |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| <b>Información verbal; precisión de datos</b>   | Habilidades intelectuales; habilidades y destrezas que capacitan al individuo a actuar | Estrategias cognoscitivas; formas de solucionar problemas                             | Destrezas motoras; aptitudes que intervienen en actividades motoras                       | Actitudes; adquisición de creencias, valores, preferencias relacionadas a lo emocional                       |
| Arreglar, adquirir, definir, distinguir, duplicar, identificar                            | Clasificar, describir, discutir, distinguir, explicar, expresar, reportar              | Acordar, valorar, evaluar, argumentar, discutir, dar por hecho, asumir, atacar, retar | Aplicar, clasificar, demostrar, dramatizar, desarrollar, emplear, generalizar, ilustrar   | Analizar, valorar, evaluar, ensamblar, congregar, calcular, contrastar, criticar, componer, construir, crear |
| Etiquetar, clasificar, listar, empatar, juntar, buscar pares, memorizar, nombrar, ordenar | Representar, identificar, interpretar, localizar, reconocer, parafrasear, reformular   | Escoger, comparar, contrastar, decidir, defender, evaluar, juzgar                     | Interpretar, inventariar, operar, organizar, preparar, reconstruir, relacionar, practicar | Deducir, detectar, derivar, esquematizar, diseñar, estimar, examinar, experimentar, formular                 |
| Reconocer, renombrar, recordar, repetir, reproducir                                       | Revisar, repasar, seleccionar, adivinar, sortear, escoger, traducir, transformar       | Modificar, predecir, estimar, seleccionar, apoyar, sintetizar, valorar                | Agendar, bosquejar, resolver, transferir, usar, ejecutar                                  | Hipotetizar, planear, producir, cuestionar, sintetizar, pintar, validar                                      |

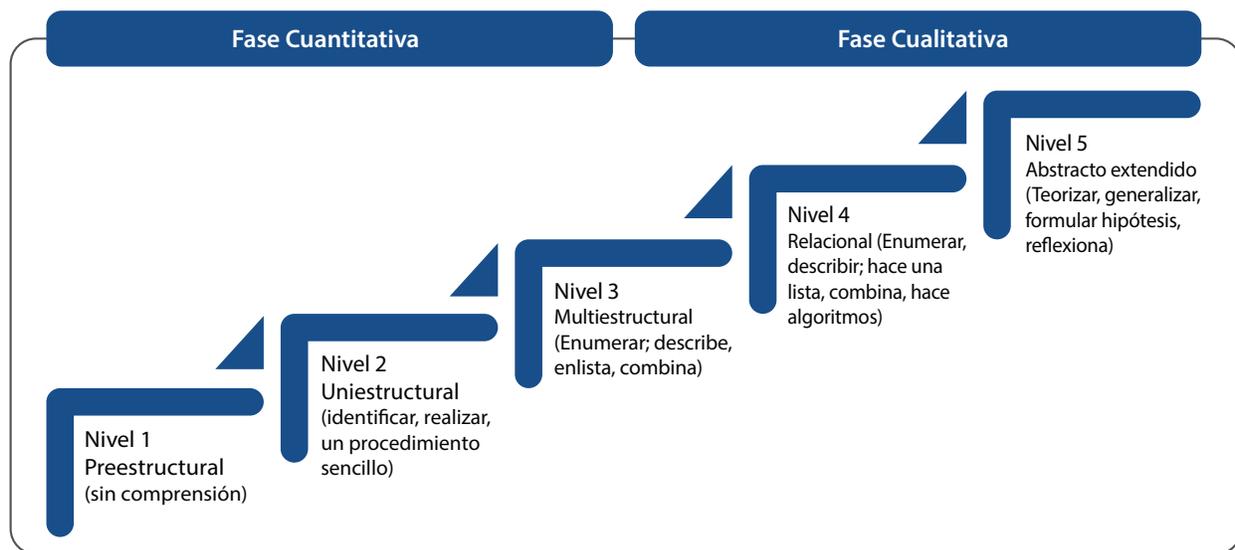
Fuente: Gagné, (1976)

Sin embargo, ya han pasado décadas y las necesidades de formación académica, sociales, ambientales, económicas y familiares han cambiado. Es así como se han generado las taxonomías modernas o actuales, como las de Biggs, Marzano o Socioformativa.

## Taxonomías modernas

Las taxonomías modernas se enfocan más en procesos de desempeño, reflexión, metacognición y habilidades cognitivas de pensamiento (Tobón, 2017b). Las principales taxonomías modernas son las de Biggs y Marzano. La taxonomía de Biggs (Figura 1) se denomina “SOLO” (Structure of Observed Learning Outcome, por sus siglas en inglés) de Biggs (1982), que establece los niveles de competencia en relación con el grado de organización estructural de las tareas de aprendizaje y sus resultados partiendo de la jerarquización ascendente de la insuficiencia al nivel experto. Sigue cinco niveles en los cuales seleccionamos, procesamos y comunicamos la información: 1) preestructural: sin comprensión por falta de respuesta idónea (sin verbos); 2) uniestructural: comprensión literal parcial, centrada en un aspecto de la tarea de forma sencilla (identifica, realiza); 3) multiestructural: no se comprende del todo aunque algunos aspectos son correctos (enumera, describe, enlista, combina); 4) relacional: se comprende en conjunto abordando todos los aspectos relacionados e importantes (compara, contrasta, explica, relaciona, aplica); 5) abstracto extendido: va más allá de lo solicitado en la tarea y la reformula a partir de un punto principal enriqueciéndola con lo pertinente (teoriza, generaliza, formula reflexiona), (Tobón 2017b).

**Figura 1.** Taxonomía SOLO (Biggs, 1982)



Fuente: Elaboración propia

Después de que la taxonomía de Bloom fuera reconocida y difundida Anderson publica en el 2001 su libro llamado: “Una taxonomía para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. La revisión de la taxonomía de Bloom” dicha obra replantea una mejora a la taxonomía de Bloom; se apoya en una concepción lineal y rígida de los niveles de formación de acuerdo con la era industrial (Gallardo, 2012). Su planteamiento favorece la construcción de objetivos.

**Tabla 4.** Diferencias en las taxonomías de Anderson (2001) y Bloom (1946)

| <b>Bloom (1946)</b>  |  |   | <b>Anderson (2001)</b>   |
|--|--|---|--|
| 1. Conocimiento: Al recordar o recuperar material previamente aprendido  |  |   | 1. Recordar o reconocer conocimientos de la memoria.   |
| conocer, identificar, relacionar, listar   | definir, recordar, memorizar, reconocer  | registrar, nombrar, repetir, adquirir   | Se utiliza para definir hechos, listas, recitar o recuperar material   |
| 2. Comprensión: La capacidad de captar o construir significado a partir de material.   |  |   | 2. Descripción: Construir significado por función como escritos o gráficos con la finalidad de interpretar los mensajes, clasificaciones, resúmenes, (inferir, comparar y explicar)  |
| replantear, localizar, informar, reconocer, explicar, expresar   | identificar, analizar, describir, analizar, revisar, inferir                                 | ilustrar, interpretar, dibujar, concluir, representar, diferenciar                            |  |
| 3. Aplicación: La capacidad de utilizar el material aprendido, o para aplicar el material en situaciones nuevas y concretas                                |  |   | 3. Aplicación: Realizar procedimiento de ejecución o práctica con materiales externos para crear productos como modelos, presentaciones, entrevistas o simulaciones  |
| aplicar, relacionar, desarrollar, traducir, usar, operar   | organizar, emplear, reestructurar, interpretar, mostrar, ilustrar                            | practicar, calcular, demostrar, exponer, dramatizar   |  |
| 4. Análisis: La capacidad de romper o distinguir las partes de material en sus componentes de forma que su estructura organizativa pueda entenderse mejor. |  |   | 4. Análisis: Fragmentar material o conceptos, analizar cómo las partes se relacionan e interrelacionan entre sí a la estructura general o el propósito; organizar, atribuir, distinguir las partes para crear hojas de cálculo, encuestas, esquemas, diagramas o representaciones gráficas                 |
| analizar, comparar, sondar, investigar, examinar, contrastar, categorizar  | diferenciar, contrastar, investigar, detectar, encuestar, clasificar, deducir                | experimentar, escudriñar, descubrir, inspeccionar, analizar, discriminar, separar             |  |
| 5. Síntesis: La capacidad de poner las piezas juntas para formar un nuevo todo coherente o único   |  |   | 5. Evaluación: Emitir juicios en relación con criterios y normas de control y crítica. Productos que se pueden elaborar para mostrar los procesos de evaluación. En esta nueva taxonomía la evaluación va antes de la de crear porque frecuentemente es parte previa de la conducta de la creación de algo |
| componer, producir, diseñar, montar, crear, preparar, predecir, modificar, decir   | planear, inventar, formular, recopilar, crear, generalizar, documentar, combinar, relacionar | proponer, desarrollar, organizar, construir, organizar, originar, derivar, escribir, proponer |  |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| 6. Evaluación: La habilidad de juzgar o dar un juicio de valor, o criticar cierto material elaborado con cierto propósito |   |  | 6. Crear: Juntar elementos para formar un todo coherente y funcional o una estructura a través de ciertos pasos. Se necesita situar las partes modo nuevo y diferente para formular un nuevo producto. Este proceso es el más difícil como función mental en la nueva taxonomía. |
| Juzgar, evaluar, comparar, concluir, medir, deducir   | Discutir, decidir, elegir, clasificar, seleccionar, estimar | Validar, considerar, evaluar, valorar, criticar, inferir |  |

Fuente: Anderson, (2001)

Después surge la Taxonomía de Marzano (2001) que establece que el aprendizaje es el producto de su interacción y se basa en seis niveles de procesamiento: Nivel 1. Conocimiento-recuerdo; nivel 2. Comprensión; nivel 3. Análisis; nivel 4. Utilización; nivel 5. Sistema metacognitivo; y nivel 6. Sistema interno o self. Cada nivel integra tres dominios de manera tridimensional: 1) información -organización de las ideas y elementos concretos, como principios, generalizaciones y hechos; 2) procesos mentales, como el pensamiento, la lectura y la escritura; y 3) procesos psicomotores, como las actividades físicas y psicomotrices.

La taxonomía de Marzano se basa en la taxonomía de Bloom, pero incorpora categorías sobre el proceso cognitivo. Bloom se ocupó de clasificar la forma en cómo los aprendices procesan la información, pero actualmente su taxonomía se utiliza poco para los fines curriculares. La taxonomía de Marzano está diseñada para ayudar a formular objetivos de aprendizaje en términos de conductas observables, medibles y de fácil logro mientras se aprende de ahí su utilidad para diseñar currículos, evaluaciones y estándares. (Gallardo, 2012).

**Tabla 5.** Taxonomía de Marzano (2001)

| Conocimiento recuerdo | Comprensión               | Análisis   | Utilización  | Sistema metacognitivo   | Sistema interno self  |
|-----------------------|---------------------------|--|--|---|---|
| Nombrar<br>Ejecutar   | Sintetizar<br>representar | Relacionar<br>clasificar<br>analizar<br>generalizar<br>especificar | Tomar decisiones<br>resolver problemas<br>investigar | Especificar metas<br>monitorear procesos,<br>claridad y precisión | Evaluar importancia,<br>eficacia,<br>emociones y motivación |
| define                | predice                   | aplica   | separa   | combina   | decide  |
| lista                 | asocia                    | demuestra  | ordena   | integra   | establece   |

|            |            |           |            |           |         |
|------------|------------|-----------|------------|-----------|---------|
| rotula     | diferencia | examina   | conecta    | sustituye | prueba  |
| identifica | interpreta | clasifica | desglosa   | inventa   | mide    |
| repite     | discute    | descubre  | infiere    | compone   | valora  |
| cita       | explica    | resuelve  | categoriza | diseña    | critica |

Elaboración propia.

Hasta el momento se han analizado algunas de las taxonomías más representativas para la educación, se reconoce en ellas su importancia y su aportación a la mejora de las que les anteceden. Sin embargo, todas ellas son de aplicación poco contextualizada para la dinámica actual que se vive en las instituciones educativas, los grupos en clase y para los tipos de estudiantes que llegan a las aulas. Las taxonomías han dejado un buen antecedente, pero no han generado la apropiación al contexto. Para minimizar este problema educativo surge la taxonomía de la socioformación.

### *Taxonomía socioformativa*

La educación y la sociedad especialmente en lo que va del siglo XXI, esta cambiando vertiginosamente, los educadores necesitan herramientas actuales y eficaces para educar a los próximos a egresar y quienes estarán enfrentando los retos tecnológicos, ambientales y sociales de sus localidades y contextos de primera mano (Tobón, 2017a). Es en este contexto donde y cuando el enfoque de la socioformación nace para ayudar a la sociedad. La socioformación es un enfoque de origen latinoamericano que prioriza el desarrollo del talento humano en la comunidad, las organizaciones y las instituciones de formación, teniendo como base la gestión mediante proyectos y el trabajo colaborativo con el fin de que los diferentes actores sean emprendedores y contribuyan a mejorar sus condiciones de vida resolviendo y los problemas de su entorno con una visión global y sistémica, asiéndose del apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2017a).

La socioformación provee estrategias específicas para dirigir a las personas y organizaciones en el proceso de transformación hacia el conocimiento. Se caracteriza por la metacognición, la aplicación de los principios del pensamiento complejo, el trabajo en comunidad, la resolución de problemas y la co-construcción de los saberes para afrontar los retos del entorno (Tobón, 2017b). Se aplica a nivel institucional, administrativo y específicamente para ayudar a la formación de personas aplicando la mejora continua por medio de la autoevaluación y la coevaluación, se utilizan instrumentos que ayudan a identificar el nivel de dominio y la retroalimentación con respecto a los logros y aspectos a mejorar (listas de cotejo, rúbricas, las matrices, los análisis de casos por problemas del contexto).

La socioformación se ocupa de los procedimientos para lograr la sociedad del conocimiento. Los enfoques y modelos tradicionales se centran en el discurso teórico.

Las acciones que la socioformación propone son: a) planteamientos para gestionar el talento humano en las organizaciones sociales; b) una metodología que da estructura y tiene aplicación en los diferentes modelos educativos; c) proyectos socioformativos de gestión a las organizaciones; d) procedimientos para desarrollar el talento; e) la valoración socioformativa centrada en productos, rúbricas y el portafolio (Tobón, 2017b); y f) la mejora de las prácticas pedagógicas (Gómez, & Tobón, 2018; Tobón, 2015; Tobón, Martínez, Valdez, & Quiriz, 2018), y su articulación con las TIC (Nuñez, Gaviria, Tobón, Dino-Morales, Guzmán, & Hernández, 2018).

La taxonomía de la socioformación enuncia cinco niveles de desempeño para ayudar a la formación integral de las personas e instituciones sociales, con base en problemas: 1) preformal (algún acercamiento al problema); 2) receptivo (registro y abordaje de problemas de forma mecánica); 3) resolutivo (resolución sencilla de los problemas); 4) autónomo (argumenta, resuelve y busca mejorar en la resolución de los problemas) y 5) estratégico (resolución de problemas no rutinarios y poco familiares con estrategias flexibles y creativas, con articulación de saberes y creatividad, aplicando los valores universales) (Hernández, Tobón, González, & Guzmán, 2015; Hernández, Tobón, & Vázquez, 2014; Parra-Acosta, Tobón, & López-Loya, 2015; Salazar-Gomez, Tobon, & Juarez-Hernandez, 2018; Salazar-Gomez, & Tobon, 2018; Tobón, 2017a).

**Tabla 6.** Síntesis de los niveles de Tobón (2017a)

| Niveles de desempeño según la socioformación                   |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| Preformal  | Receptivo  | Resolutivo   | Autónomo   | Estratégico   |
| Abordaje de los problemas sin nociones básicas ni pertinencia. | Desempeño mecánico ante los problemas, con recepción de la información.<br><br>Aplicación de algunas nociones en el abordaje de los problemas. | Resolución de problemas básicos en sus aspectos esenciales con comprensión de la información y manejo de conceptos esenciales. | Análisis crítico y argumentativo de los problemas.<br><br>Abordaje de los problemas con autonomía. | Aplicación de estrategias creativas y complejas para solucionar los problemas.<br><br>Afronta la incertidumbre con estrategias. Se enfoca en los valores universales. |

Fuente: adaptado de Tobón (2017a)

Los niveles auxilian a los docentes a determinar cómo los educandos encaran y resuelven los problemas del contexto en congruencia con la sociedad del conocimiento. Los niveles cambian en relación con las estrategias de resolución de problemas, las actitudes y el dominio conceptual. A la socioformación le interesa que la persona y organizaciones resuelvan los problemas y articulen saberes en procesos inter y transdisciplinarios. Acorde con esto, la evaluación lleva a un proceso de valoración con retroalimentación y reflexión para auxiliar en la resolución de los problemas y el desarrollo del talento (Tobón, 2017b).

**Tabla 7.** Acciones típicas en la taxonomía socioformativa

| <b>Preformal</b>   | <b>Receptivo</b> | <b>Resolutivo</b> | <b>Autónomo</b> | <b>Estratégico</b> |
|--------------------|------------------|-------------------|-----------------|--------------------|
| Aborda             | Busca            | Aplica            | Analiza         | Adapta             |
| Acata              | Cita             | Caracteriza       | Aporta          | Asesora            |
| Atiende            | Define           | Categoriza        | Argumenta       | Ayuda              |
| Codifica           | Denomina         | Compara           | Autoevalúa      | Co-crea            |
| Enumera            | Describe         | Comprende         | Auto-gestiona   | Compone            |
| Enuncia            | Determina        | Comprueba         | Autorregula     | Crea               |
| Explora            | Identifica       | Conceptualiza     | Co-evalúa       | Empodera           |
| Lee (no comprende) | Indaga           | Ejecuta           | Comenta         | Genera             |
| Memoriza           | Manipula         | Elabora           | Contextualiza   | Innova             |
| Nombra             | Opera            | Emplea            | Critica         | Inter-valora       |
| Observa            | Recepciona       | Implementa        | Ejemplifica     | Juzga              |
| Repite             | Reconoce         | Interpreta        | Evalúa          | Lidera             |
| Rotula             | Recupera         | Labora            | Explica         | Personaliza        |
| Señala             | Registra         | Motiva            | Formula         | Predice            |
| Sigue              | Relata           | Planifica         | Hipotetiza      | Propone            |
|                    | Reproduce        | Procesa           | Infiere         | Proyecta           |
|                    | Resume           | Resuelve          | Integra         | Reconstruye        |
|                    | Se concentra     | Sistematiza       | Mejora          | Recrea             |
|                    | Selecciona       | Subdivide         | Meta-evalúa     | Sinergia           |
|                    | Subraya          | Verifica          | Monitorea       | Transfiere         |
|                    | Tolera           |                   | Planea metas    | Transforma         |
|                    |                  |                   | Reflexiona      | Transversaliza     |
|                    |                  |                   | Regula          | Tutoriza           |
|                    |                  |                   | Relaciona       | Vincula            |
|                    |                  |                   | Retroalimenta   |                    |
|                    |                  |                   | teoriza         |                    |
|                    |                  |                   | Valora          |                    |

**Tabla 8.** Análisis de las taxonomías anteriormente mencionadas

| <b>Aspecto</b>   | <b>Bloom</b>  | <b>Gagné</b>  | <b>Biggs</b>  | <b>Marzano</b>   | <b>Socioformación</b>   |
|--|---|---|---|--|---|
| <b>Énfasis</b>   | Cognición<br>afectividad y<br>psicomotricidad               | Motivación<br>comprensión<br>adquisición<br>retención<br>memoria<br>recordación<br>generalización<br>desempeño<br>retroalimentación | Complejidad en<br>la estructuración<br>de las evidencias<br>de aprendizaje  | Articular los<br>dominios de<br>conocimiento en<br>seis niveles de<br>desempeño  | Resolución<br>de problemas<br>del contexto<br>mediante la<br>articulación de<br>saberes   |
| <b>Ventajas</b>  | Clasifica metas<br>y objetivos<br>educativos                | Ofrece grandes<br>bondades para<br>la enseñanza<br>aprendizaje en<br>las lenguas o<br>idiomas                                       | Aborda el<br>aprendizaje<br>superficial y<br>profundo con<br>pocas variables<br>interrelacionadas.<br>Facilita la<br>evaluación | Aborda los<br>principales ejes<br>del aprendizaje<br>con diversas<br>variables e integra<br>la metacognición<br>y el Yo                            | Enfoque sencillo<br>centrado en la<br>actuación para<br>abordar retos del<br>contexto. Aborda<br>la transversalidad<br>y lo complejo. |
| <b>Desventajas</b>   | Tiene bases<br>conductistas<br>y se centra en<br>objetivos. | No aborda la<br>metacognición ni<br>lo social.  | No aborda el yo,<br>la metacognición<br>ni lo social.   | Posee muchos<br>aspectos en<br>interrelación y<br>esto dificulta<br>su aplicación.<br>Se enfoca en<br>el individuo y<br>no considera lo<br>social. | No es muy útil<br>para los procesos<br>académicos<br>tradicionales.   |
| <b>Aplicaciones</b>  | Personas  | Personas  | Personas  | Personas   | Personas, equipos<br>y programas  |
| <b>Relación<br/>con la<br/>sociedad del<br/>conocimiento</b> | No la aborda  | No aborda   | La aborda desde<br>las competencias,<br>con énfasis en<br>lo cognitivo y<br>conceptual.   | La aborda desde<br>las competencias<br>con énfasis en la<br>metacognición y<br>el desarrollo de la<br>personalidad.                                | Aborda la<br>sociedad del<br>conocimiento en<br>su integralidad,<br>con énfasis en la<br>colaboración.                                |

Fuente: elaborada con base en Tobón (2017a)

Algunas bondades de la taxonomía socioformativa son: 1) se centra en el proceso de la actuación ante los retos del contexto, tomando en cuenta la articulación de saberes; 2) está desarrollada a partir del pensamiento complejo; 3) se enfocada en el desarrollo social y busca cuidar el ambiente; 4) promueve la mejora continua; 5) busca la sencillez; y 6) se aplica a individuos, equipos y comunidades. Esto hace que la taxonomía socioformativa sea de alta importancia para Latinoamérica.

### *Ejemplo de rúbrica sintética con base en la taxonomía socioformativa*

**Nivel:** Educación media superior

**Institución:** Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, México

**Departamento:** Lenguas extranjeras

**Semestre:** primer

**Curso:** inglés 1

**Competencia:** comunicación en inglés.

**Problema del contexto:** Faltan acciones por parte de los jóvenes para promover el desarrollo social sostenible mediante la colaboración.

**Meta o propósito:** presentación oral en inglés aplicando los conocimientos lingüísticos y gramaticales de la lengua, para afrontar un determinado reto del contexto.

**Evidencia:** Programa de televisión en inglés simulado y en equipo en el cual se presenten experiencias de jóvenes para lograr el desarrollo social sostenible.

**Tabla 9.** Ejemplo de rúbrica sintética con base en la taxonomía socioformativa

| Nivel       | Descripción  | Nota |
|-------------|--|------|
| Preformal   | Emplea algunas palabras vistas en clase, pero repitiendo las frases sin pensar en su congruencia en el contexto.   | 6    |
| Receptivo   | Emplea el vocabulario y entiende la secuencia de los diálogos y los tiempos gramaticales.  | 7    |
| Resolutivo  | Presenta oraciones en inglés y se comprende en general el mensaje.   | 8    |
| Autónomo    | Presenta oraciones y se comprende cada oración. Usa los tiempos gramaticales y contextuales con pocos errores.   | 9    |
| Estratégico | Presenta oraciones articuladas en inglés, con una pronunciación pertinente y comprensible. Sabe contestar preguntas respecto al reto abordado. Puede improvisar en algunos procesos durante la comunicación. Trabaja de manera colaborativa con otros. | 10   |

|                           |        |                      |
|---------------------------|--------|----------------------|
| Nivel de dominio logrado: |        |                      |
| Proceso                   | Logros | Aspectos por mejorar |
| Autoevaluación:           |        |                      |
| Coevaluación:             |        |                      |
| Heteroevaluación:         |        |                      |

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Se puede apreciar que las taxonomías son un intento por plasmar lo que preferentemente se debe lograr en los estudiantes. La taxonomía de Bloom está elaborada para los programas de estudio anteriores a la educación por competencias, su diseño prioriza los objetivos, separa los dominios (cognitivo, psicomotriz y afectivo) conforme el estudiante va pasando al siguiente nivel (conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza, avalúa) el verbo establece el dominio y su nivel. Esta taxonomía tuvo su importancia por ser el primer intento por clasificar el aprendizaje deseado del alumno y ser una guía para los educadores. Pero no tiene otro objetivo.

La taxonomía “SOLO” de Biggs menciona niveles de competencia relacionados a las tareas de aprendizaje y sus resultados, va de lo simple a lo complejo (Biggs, 2014) y sigue cinco niveles (preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto extendido). El estudiante empieza del no saber y busca el proceso de teorizar. Esta taxonomía se aproxima a las competencias, pero solo llega a impactar el aprendizaje en el aula, con mucho énfasis en lo académico y las teorías.

La taxonomía de Marzano está también enfocada en las competencias, lo hace por dominios y es más compleja de aplicar porque se basa en la articulación de subsistemas en cada nivel. El nivel de mayor desarrollo es el individuo, no la sociedad, ya que se enfoca en lo metacognitivo y el Yo. Hasta este momento, todas las taxonomías estaban centradas en el individuo y los aspectos cognitivos o conceptuales.

Surge así la taxonomía socioformativa, más centrada en el desarrollo social que en la parte cognitiva o del Yo de un individuo. Busca responder a los retos de la sociedad del conocimiento y a los propósitos del desarrollo comunitario, con base en la formación integral de personas y equipos. Aborda cinco niveles sencillos, pero centrados en la resolución de problemas del contexto para mejorar las condiciones en las cuales se vive. Las demás taxonomías no se centran en problemas y se enfocan en el individuo. Trasciende el plano del aula y de la institución

educativa, para buscar el desarrollo social sostenible. Por lo tanto, se recomienda seguir la taxonomía socioformativa en la didáctica y la evaluación.

Se pretende que los actores innoven, emprendan y contribuyan a la mejora de las condiciones de vida impactando los problemas de la comunidad y su espacio vital al tiempo que se preocupan y ocupan del bienestar colectivo aplicando valores universales y proyectando un plan de vida ético y moral en armonía con las necesidades ambientales, sociales, económicas y culturales para lograr la sociedad del conocimiento. La taxonomía socioformativa busca apoyar la creación de programas de formación de personas y grupos para lograr la mejora de la comunidad, considerando la multi, inter y transdisciplinariedad en los saberes, con flexibilidad y creatividad en la actuación.

---

## Referencias

- Anderson, W. L. & Krathwohl, D. R., et al (Eds.). (2001) Una taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: una revisión de la taxonomía de Bloom de objetivos educativos. Boston: Allyn & Bacon.
- Biggs, J. B. & Collins, K. F. (2014). Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (Structure of Learning Outcome). Academic Press.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of the educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, EE.UU.: David McKay.
- Gagné, R., (1976) La planificación de la enseñanza. Sus principios. México: Trillas.
- Gallardo, K. E., Gil, M. E., Contreras, B., García, E., Lázaro, R. A., Ocaña, L. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, 39. [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39\\_08](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_08)
- Hernández, J. S., Tobón, S., González, L., & Guzmán, C. (2015). Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma* 36(1), 30-41. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2652>
- Hernández, J. S., Tobón, S. & Vázquez, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <https://goo.gl/kb9B5j>
- Marzano, R.J. (2001) Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T.R, & Marzano, R.J. (Eds.). Thousand Oaks, CA, Corwin
- Marzano, R. J. & Kendall, J.S. (2007). The new taxonomy of educational objectives. California (EE. UU.): Corwin Press.
- Núñez, C., Gaviria, J. M., Tobón, S. Dino-Morales, L. I., Guzmán, C., Hernández, J. S. (2018). La práctica docente mediada por las TIC: una construcción de significados. *Espacios*, 39 (45), 26. <https://revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p04.pdf>
- Parra-Acosta, Tobón, S., & López-Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. <http://revistas.upel.edu.ve/>

- [index.php/paradigma/article/view/2653](https://www.cife.edu.mx/forhum/index.php/paradigma/article/view/2653)
- Salazar-Gómez, E., Tobon, S. & Juarez-Hernandez, L. (2018). Design and validation of a rubric for the evaluation of digital competencies based on socioformation. *Apuntes Universitarios*, 8(3), 24-41. <https://cutt.ly/Au3EgC>
- Salazar-Gómez, E. & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39 (45), 17. <https://cutt.ly/Hu3Rpp>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 edición). Madrid España.
- Tobón, S. (2015). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. Ciudad de México: CIFE.
- Tobón, S. (2017a). *Essential axes of knowledge society and socioformation*. Mount Dora: Kresearch. doi: dx.doi.org/10.24944/isbn.
- Tobón, S. (2017b). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch. ISBN 978-1-945721-26 -7. <https://cutt.ly/vu3RP8>
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., & Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39 (45), 26. <https://cutt.ly/8u3R0t>