

TEJIDOS DEL MAÑANA:

Ética, políticas territoriales y género en la construcción del futuro



María del Pilar Jiménez Márquez
Víctor Cantero Flores
(coordinadores)

Tejidos del mañana:
Ética, políticas territoriales y género
en la construcción del futuro



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.281](https://doi.org/10.52501/cc.281)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN
**CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Tejidos del mañana:
Ética, políticas territoriales y género
en la construcción del futuro

María del Pilar Jiménez Márquez
Víctor Cantero Flores
Coordinadores



Tejidos del mañana : ética, política territoriales y género en la construcción del futuro / coordinadores María del Pilar Jiménez Márquez, Víctor Cantero Flores.— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2025.(Colección Ciencia e Investigación).

167 páginas : mapas ; 23 x 16.5 centímetros

ISBN Universidad del Caribe 978-607-2633-04-9

ISBN Comunicación Científica 978-607-2628-95-3

DOI: 1052501/cc.281

1. Innovaciones educativas. 2. Tecnología educativa. 3. Ciencia – Estudio y enseñanza.
I. Jiménez Márquez, María del Pilar, coordinadora. II. Cantero Flores, Víctor, coordinador.

LC: LB1027 T45

DEWEY: 371.102 T45

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a los coordinadores D.R. © María del Pilar Jiménez Márquez y Víctor Cantero Flores, 2025. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2025

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Universidad del Caribe,
Lote 1, Manzana 1, Región 78,
Esquina Fraccionamiento Tabachines,
C.P. 77528, Cancún, Quintana Roo,
Tel.: 99 8881 4400, ext. 1273 y 1154

ISBN Universidad del Caribe: 978-607-2633-04-9

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
📱 comunicacioncientificapublicaciones 📧 @ ComunidadCient2

ISBN Comunicación Científica: 978-607-2628-95-3

DOI 10.52501/cc.281



Este libro se financió con recursos del PBR 2024.
Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.281>

Índice

<i>Prólogo</i>	11
<i>Introducción</i>	15
1. Hacia la humanización de la ciencia. Una revisión crítica	
<i>Citlaly Aguilar Sánchez</i>	19
Concepciones de ciencia y humanidades.	20
Insularidad del conocimiento	27
Redignificación epistemológica de las humanidades	33
Referencias.	36
2. La visión bioética en la sustentabilidad de los recursos para el desarrollo humano	
<i>Elizabeth Sevilla, Omar Becerra Partida</i>	39
Introducción.	40
Desarrollo	41
La bioética y la sustentabilidad	41
La agenda 2030 para el desarrollo sostenible	43
El principio de la justicia.	44
La biopolítica y la sustentabilidad.	44
Macrobioética y sostenibilidad	45
Patrón ecocultural	46

La globalización. Un entorno insostenible.	47
Ecuación POETA	48
Conclusiones	49
Referencias.	50
3. Ética aplicada y valores en la era digital: perspectivas y desafíos en los jóvenes universitarios	
<i>Irma Eugenia García López, José Isbel Juan Pérez</i>	53
Introducción.	54
Fundamentos de la ética y los valores	55
Ética aplicada	57
Ética en la era digital	58
Ética para el uso responsable de la ciencia y la tecnología en la sociedad contemporánea	60
Ética digital y transformación social	63
Educación en la era digital.	68
La ética y los valores en la construcción de una sociedad justa y equitativa	73
Conclusiones y reflexiones finales	77
Referencias.	79
4. Los (re)significados de la masculinidad en jóvenes en contextos de cambio	
<i>Sabrina Ivonne Rodríguez Ogaz, Regina Ac Huchim</i>	85
Introducción.	86
Desarrollo	87
Masculinidades	89
Metodología	92
Hallazgos.	95
Categoría de género	95
Categoría de la masculinidad	95
Aprendizajes de la masculinidad	96
Violencia.	97
Conclusiones y reflexiones.	98
Referencias.	99

5. Las violencias de género transitan libremente

por la escuela a voz bajita

<i>Anabel Madrigal Malvaez</i>	103
Introducción.	104
Desarrollo	105
Hallazgos.	108
Conclusiones y reflexiones	114
Referencias.	115

6. Las zonas de frontera: políticas públicas

desde el centro de Colombia, 2018-2022

<i>Karol Viviana Luna Zarama</i>	119
Introducción.	120
La violencia y la configuración del Estado	122
Políticas del gobierno de Iván Duque (2018-2022)	124
Política antidrogas: Zonas Futuro y Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022)	124
Zonas Estratégicas de Intervención Integral (ZEII)	127
Plan de Acción Oportuna: PAO	129
Políticas militares en el marco del Acuerdo de Paz	130
Reflexiones.	134
Referencias.	135

7. El estudio del riesgo sísmico y volcánico en el Departamento de Nariño-Colombia, desde las ciencias sociales y humanidades

<i>Luis Alberto Martínez Sierra</i>	141
Introducción.	142
La amenaza sísmica y volcánica en Nariño	143
La gestión del riesgo	147
La gestión educativa del riesgo	149
Conclusiones y reflexiones	155
Referencias.	157

<i>Sobre los autores</i>	161
------------------------------------	-----

Prólogo

La presente obra forma parte de los productos publicados como resultado del trabajo colaborativo, coordinado e interinstitucional entre cuerpos académicos, grupos de investigación de universidades y centros de investigación tanto públicos como privados, que coincidieron en el 9° Congreso Internacional de Humanidades y Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano. Por ello, para referirme a este libro, es fundamental resaltar la importancia del diálogo que se promueve a partir de la reflexión, el análisis e intercambio de las ideas en los congresos, encuentros académicos y de investigación, que dan origen al canje de reflexiones genuinas, impulsan la creación de otras concepciones, aportan nuevas comprensiones y le proporcionan frescura a otras percepciones. Todas ellas encuentran nuevas vetas para ser exploradas y abundar en el mundo del conocimiento científico.

Las charlas académicas han sido promovidas desde tiempos antiguos. Ya se registraban en Grecia y Oriente Medio en forma de reuniones en las que se abordaban avances del saber. En el siglo XVII, se ubica el inicio de las publicaciones de tipo científico, y en el siglo XVIII, el comienzo de “reuniones de científicos”. Estas derivaron inicialmente en “congresos, simposios” de distintas disciplinas naturales (Consejo Argentino para la Información y el Desarrollo de la Biotecnología, 2021, p. 1).

Actualmente, los simposios y congresos continúan siendo un excelente espacio de intercambio de información y su función principal no se ha perdido, “porque proveen de un mecanismo preliminar para poner a prueba las ideas” (Consejo Argentino para la Información y el Desarrollo de la Biotecnología, 2021, p. 2). Esto resalta la importancia de establecer un diá-

logo formal del conocimiento producido. Por ello, los encuentros entre investigadores aportan a la divulgación del conocimiento científico, pero establecerlo y socializarlo a través de documentos formales es fundamental para su reproducción científica.

En tal sentido, el conocimiento científico debe realizarse bajo bases formales como lo exigen publicaciones de comunicación científica como: un artículo científico, un capítulo de libro o un libro. Este tipo de publicaciones requieren observar criterios específicos que observan las metodologías de la generación de conocimiento científico, de modo que permitan dejar plasmadas en un documento las ideas, para facilitar su verificación y dar seguimiento.

La presente obra busca dejar a un lado la sensación de vacío que, según Kotler (2007) en Angulo (2009), en ocasiones se deja cuando los congresos terminan al no haber consecución de actividades o planes concretos para realizar después de haber discutido y reflexionado sobre un asunto. Por lo que, a partir de una selección de los trabajos que se presentaron durante las actividades del encuentro académico y pasar por una rigurosa dictaminación, se tomó la decisión de conformar esta obra, en la que sus capítulos abordan el tema central del congreso, cuyo interés versó sobre: el papel de las ciencias sociales y humanidades en América Latina frente a un futuro complejo desde diferentes campos disciplinares y enfoques. El propósito es abonar a los planteamientos discutidos en el encuentro y dejar nuevas vetas para desarrollarse en el campo científico de las humanidades y las ciencias sociales.

Los capítulos que conforman esta obra dejan ver el compromiso de las autoras y los autores por poner su trabajo a disposición del servicio de la comunidad para atender los temas que la realidad convulsa impone. Los trabajos se proponen a dos años de la gran crisis de salud pública a la que se enfrentó la humanidad y en un tiempo en el que se ha comenzado una nueva reapropiación de los espacios. Esto ha sacado a la luz las amplias diferencias económicas, políticas, sociales, ambientales y culturales, bajo el esquema de una fase neoliberal en la que el Estado fue reducido, por no contar con un eficiente libre tránsito de las mercancías, el cual ahora requiere fortalecerse porque los sistemas privados no se ocupan de disminuir brechas económicas. Pero esto no es lo único que está en cuestión, también

las ciencias sociales y las humanidades enfrentan la crisis, sobre todo, de los conceptos que han sido planteados bajo la influencia del sistema capitalista y esa es una discusión que no puede ignorarse. Dussel (2015) plantea la necesidad de diálogos intercivlizatorios y del reconocimiento de los saberes de los pueblos amerindios para construir nuevas relaciones solidarias y globales del ser humanos con la naturaleza. Es fundamental el diálogo y la construcción de acuerdos, resignificaciones y valores, pensando en la posibilidad de dar una respuesta basada en el conocimiento al servicio de la comunidad.

MARÍA DEL PILAR JIMÉNEZ MÁRQUEZ

Referencias

- Angulo Marcial, Noel (2009). La importancia de los congresos y reuniones académicas como fuente de información para la innovación y la generación del conocimiento. IV Congreso Internacional de Innovación educativa. La innovación educativa una estrategia de transformación. 454 – 462, <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/707.pdf>
- Consejo Argentino para la Información y el Desarrollo de la Biotecnología (2021). El Cuaderno de Porqué Biotecnología, n. 63, <http://www.porquebiotecnologia.com.ar/>
- Dussel, Enrique (2015). Argumentos a favor de la ética de la liberación. En Marcelo Lobosco (Compilador). La antifilosofía en la escuela media y la universidad. 21-27. Editorial Biblos.

Introducción

En biología, el tejido es la base estructural que permite la organización y funcionamiento de los organismos multicelulares. Nuestra piel, por ejemplo, integra cuatro tipos de tejido—epitelial, conectivo, muscular y nervioso—que, al combinarse, cumplen funciones esenciales como la protección, la regulación térmica y la percepción sensorial. Aunque a simple vista la piel pueda parecer frágil, su resistencia y funcionalidad provienen precisamente de esta compleja integración. En el ámbito textil, el tejido también resulta de la interconexión de elementos diversos; al entrelazar hilos se genera una nueva entidad dotada de propiedades específicas: abrigo, resistencia, protección. Así entendida, la noción de tejido implica conexión, resistencia y la creación de formas nuevas con propiedades singulares. Esta metáfora del tejido inspira los trabajos reunidos en este libro: un entramado de disciplinas provenientes de las ciencias sociales y las humanidades que, al entrelazarse, ofrecen una mirada crítica al presente y herramientas conceptuales para afrontar los desafíos de un futuro incierto y complejo.

Las contribuciones del libro abordan tres dimensiones fundamentales: la relación con el territorio, las cuestiones de género—que remiten a preguntas sobre identidad y pertenencia—y el marco ético desde el cual estas problemáticas deben ser planteadas. *Tejidos del mañana: ética, políticas territoriales y género en la construcción del futuro* propone una articulación de estos ejes para comprender de forma más profunda algunos de los desafíos que atraviesa América Latina. Cada capítulo parte del presente para trazar proyecciones hacia el porvenir, con el objetivo de anticipar tensiones y proponer estrategias que fortalezcan nuestra capacidad de respuesta.

Los tres primeros capítulos están centrados en perspectivas éticas. En “Hacia la humanización de la ciencia. Una revisión crítica”, Citlali Aguilar Sánchez propone un análisis histórico, conceptual e institucional de las políticas públicas de investigación, argumentando la necesidad de una colaboración estrecha entre ciencia y humanidades. Desde una mirada ética, sostiene que este diálogo es clave para humanizar la ciencia y dignificar a las humanidades, en el camino hacia una comprensión más integral del mundo. En “La visión bioética en la sustentabilidad de los recursos para el desarrollo humano”, Elizabeth Sevilla y Omar Becerra Partida sostienen que toda política orientada al desarrollo sostenible debe estar guiada por principios éticos, como los propuestos por la biopolítica y la macrobioética, a fin de garantizar un uso responsable de los recursos naturales para las generaciones futuras. Por su parte, Irma Eugenia García López y José Isabel Juan Pérez, en “Ética aplicada y valores en la era digital: perspectivas y desafíos en los jóvenes universitarios”, exploran cómo los entornos digitales deben ser también regulados por principios éticos si se quiere navegar con responsabilidad las transformaciones sociales inducidas por las nuevas tecnologías.

Los siguientes capítulos abordan temas de género, con énfasis en la masculinidad y la violencia estructural. En “Los (re)significados de la masculinidad en jóvenes en contextos de cambio”, Sabrina Ivonne Rodríguez Ogaz y Regina Ac Huchim reflexionan sobre el papel de la universidad como espacio de cuestionamiento de modelos tradicionales de masculinidad, identificando en los estudiantes de la Universidad del Caribe nuevas formas de comprender lo masculino, más abiertas a la inclusión y al respeto. En la misma línea crítica, Anabel Madrigal Malvaez analiza en “Las violencias de género transitan libremente por la escuela a voz bajita” cómo el lenguaje se convierte en un vehículo de violencia en contra de las docentes normalistas, incluso dentro del ámbito institucional, y cómo estas formas de violencia, al ser sutiles o naturalizadas, refuerzan la discriminación y perpetúan la desigualdad.

Finalmente, los dos últimos capítulos examinan cuestiones territoriales en el contexto colombiano. Karol Viviana Luna Zarama, en “Las zonas de frontera: políticas públicas desde el centro de Colombia”, estudia las políticas implementadas en Putumayo y Norte de Santander entre 2018 y 2022,

revelando las múltiples formas de violencia que enfrentan estas regiones, así como las estrategias locales de organización social más allá de la intervención estatal. Luis Alberto Martínez Sierra, en “El estudio del riesgo sísmico y volcánico en el departamento de Nariño – Colombia, desde las ciencias sociales y humanidades”, argumenta que el abordaje interdisciplinario del riesgo natural es clave para generar una cultura de prevención. Su propuesta incluye el estudio histórico y una educación para la gestión del riesgo que combinen saberes para preparar a la población ante eventualidades sísmicas o volcánicas.

Confiamos en que los trabajos aquí reunidos interesarán no solo a especialistas, sino también a cualquier lector o lectora interesado en comprender un futuro incierto a partir de una reflexión crítica del presente. En este tejido de saberes, buscamos hilos de sentido que nos orienten, que den forma a alternativas posibles, y que, como en la piel o en el telar, doten de cohesión y resiliencia a nuestras maneras de entender y habitar el mundo.

VÍCTOR CANTERO FLORES

1. Hacia la humanización de la ciencia. Una revisión crítica

CITLALY AGUILAR SÁNCHEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.281.01>

Resumen

El objetivo de este documento es construir un análisis crítico que estudie y proponga una humanización de las ciencias exactas en México. Dada la reciente inserción de las humanidades en el Consejo de Ciencia y Tecnología en México, como parte de la implementación de la nueva Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación del Conacyt, en este proyecto se critica que, aunque esta materia sea incluida como parte de la generación de conocimiento en México, no es reconocida como ciencia ni tampoco con la importancia que tiene su aplicación en las ciencias exactas. Por ello, se hace un análisis exhaustivo sobre las concepciones históricas de “ciencia” y “humanidades” para, posteriormente, plantear una humanización de las ciencias exactas en la educación en México. El objetivo de esto es evitar problemas estructurales, éticos, culturales y políticos, como la violencia contra las mujeres y la precariedad laboral de científicos y científicas mexicanos.

Para la exposición de la problemática, así como de una propuesta, primero se mostrará un análisis crítico de las más antiguas concepciones de “ciencia” y “humanidades”, así como sus transformaciones a lo largo del tiempo, lo que permitirá apreciar las raíces burguesas y patriarcales de ambas

* Doctora en Estudios del Desarrollo. Posdoctorante en el Doctorado de la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Correo electrónico: cit.aguilar.85@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2413-6215>

áreas del conocimiento. En seguida, se hará una revisión del actual contexto en el que las humanidades y la ciencia no coexisten, esto para evidenciar que la insularidad en el conocimiento da lugar a vacíos en los que aparecen y se reproducen diversos problemas: la precariedad, la violencia contra las mujeres, la contaminación del medioambiente, el daño a la salud, entre otros. Finalmente, a manera de conclusión, se ofrecerá una propuesta en la que se sostiene que las humanidades requieren una redignificación epistemológica, lo cual conlleva, desde luego, su integración al pensamiento de la comunidad y práctica científica, no solo en México, sino en el mundo.

Palabras clave: *ciencia, humanidades, ética.*

Concepciones de ciencia y humanidades

Tanto el concepto de “humanidades” como el de “ciencia” tienen actualmente definiciones enciclopédicas que se leen laxas, pero que suelen replicarse a pie juntillas. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), las “humanidades” es el “conjunto de disciplinas que giran en torno al ser humano, como la literatura, la filosofía o la historia”; mientras que la “ciencia” es el “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, son sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente”. No obstante, estas concepciones son propias de nuestra época, en la que existe una evidente necesidad de especialización. En el mundo, en el siglo XXI, se ha propuesto la educación como una red en la que se encuentran pequeñas perlas de conocimiento y, lejos de ofrecerlas todas como un botín, entre más se avanza en grados de estudio, solo es posible obtener una.

Para comprender mejor ambos conceptos, es preciso remontarnos en la historia, no hasta sus orígenes, porque, hasta donde se ha podido investigar, no existe una fecha exacta en la que estas palabras hayan aparecido, pero sí hay registros antiguos de su importancia y aplicación.

En primera instancia, sobre la ciencia se sabe que sus primeras manifestaciones aparecieron unos mil años antes de nuestra era en Oriente An-

tiguo, en Babilonia, y territorios que ahora son Egipto, India y China, donde surgieron las premisas de las materias que ahora son astronomía, matemáticas y lógica. En Jonia, antiguo territorio griego bajo el poder del tirano Trasíbulo, alrededor del 610 a. C., en la ciudad de Mileto, existieron hombres que han sido pilares del conocimiento. El principal de ellos fue Tales, quien, según Isaac Asimov (2017), bien podría ser quien llevó los conocimientos de las civilizaciones del sur y del este a Grecia: de los babilonios, la astronomía; de los egipcios, la geometría; en las ciencias físicas fue “el primero en estudiar la manera en la que el ámbar atrae objetos ligeros cuando se frota”. Finalmente, especuló sobre la constitución del Universo, sobre su naturaleza y sobre su origen (Asimov, 2017, p. 79-80). Sus seguidores fundaron la “Escuela jonia”, donde destacaron Anaxímenes y Heráclito, cerca del 540 a. C. y ya en el 582, Pitágoras (Asimov, 2017, p. 81).

En el declive de la ciencia en Jonia, en el 550 a. C., ocurrió lo que se conoce como la “Época de Oro” de Atenas, durante el liderazgo de Pericles, donde tuvieron lugar otros grandes pensadores, como Anaxágoras (Asimov, 2017, p. 170). Según Asimov, el último destello jonio en Grecia, provino de Leucipo de Mileto (p. 171). Lo que tuvieron en común casi todos es que propusieron una separación del conocimiento y la religión en una sociedad ampliamente supersticiosa, además, sus aportaciones buscaban una verdad que pudiera ser compartida en toda la comunidad.

Durante el ascenso de poder de la Roma antigua, particularmente durante la caída de Siracusa, los avances científicos aparecen no solo como una ofrenda de conocimiento, sino como herramienta útil y de gran valor para lograr metas específicas. Esto fue posible gracias a Arquímedes, reconocido como el más grande de los científicos griegos:

El científico, según relatos posteriores de historiadores griegos que se deleitaban subrayando la inteligencia griega frente a la fuerza romana, inventó toda clase de ingeniosos mecanismos para combatir a los romanos; hizo espejos incendiarios, rezones, catapultas especiales; etc., [...]. Se decía que tan pronto como una cuerda o un trozo de madera aparecía sobre las murallas de Siracusa, los barcos romanos empezaban a alejarse a toda velocidad, tratando de salir del alcance del más reciente invento del fatídico siracusano (pp. 313-314).

Posteriormente, en el 673 d. C., cuando el Imperio Bizantino resistía a los ataques árabes, el equivalente a Arquímedes fue Calínico, un refugiado de Siria o Egipto, quien “inventó una mezcla inflamable que, una vez encendida, seguía ardiendo, aunque se le sumergiera en agua” (p. 355). Estos ejemplos son importantes porque fueron unos de los primeros personajes en utilizar la ciencia en beneficio de su comunidad, es decir, en aplicarla como tecnología, entendiendo esta como “la ciencia aplicada a la generación de apoyo a los humanos y que se presenta en forma de máquinas, herramientas o procesos que permiten que nuestras habilidades sean exponencialmente incrementadas o la falta de estas sean resarcidas” (McNeil, 1996; Romero *et al.*, 2011, p. 14).

De todo ello se puede indicar que, aunque la ciencia, como concepto, fue enunciada, casi como la concebimos actualmente hasta la época renacentista, ya existía, aunque de manera embrionaria, desde mucho antes. Sin embargo, durante la Grecia antigua y las civilizaciones que antecedieron, la ciencia no tenía una aplicación práctica fuera de la guerra, con miras a favorecer los trabajos diarios, puesto que estos eran realizados por esclavos y los sabios de aquellas épocas no tenían ningún interés en reducir el esfuerzo de estos.

Según Ramón de Zubiría (1990), hay que tomar en cuenta que “dos centros de prioritaria atención tuvieron el orbe cultural de los griegos: la naturaleza del hombre y la posición del hombre en la naturaleza y la sociedad” (p. 489), por lo que “la ciencia, incipiente, buscaba desentrañar las leyes que regulan la inmensa relojería del universo, mas sin alardes presuntuosos, como al presente, de llegar hasta su manipulación. La prioridad mayor era el hombre, con una meta moral: la de enseñarlo a dominarse a sí mismo. A él, a su servicio, sin excluir la ciencia o la filosofía, estaba todo subordinado” (p. 489). Los griegos no tenían como tal una forma de nombrar esta subordinación, quizá lo más cercano sería el *logos*, palabra usada por los presocráticos y que significaba “conocimiento conseguido a partir de razones; conocimiento que da razones, es decir, que convence con razones (argumentos)” (González, 2001, p. 274). Posteriormente, Aristóteles fue quien refirió con constancia la *episteme* para referir al “conocimiento verdadero, conocimiento cierto e irrefutable. Es decir, conocimiento demostrable, científico, como el de las matemáticas” (p. 275). Es por ello que, desde Immanuel Kant, “la epistemología no se ocupa de cualquier conocimiento, sino de uno en particular, el conocimiento científico” (p. 274).

Respecto de las humanidades, aunque su origen suele considerarse en el siglo xv, durante el Renacimiento, lo cierto es que los renacentistas tomaron muchos modelos de pensamiento, entre otras cosas, de la cultura clásica, es decir, de las antiguas Grecia y Roma.

Ramón de Zubiría expone que “las primeras humanidades” fueron inventadas por los romanos y que “configuraban un conjunto de materias concebidas por ellos como vehículos o instrumentos de aproximación al ideal de humanismo, al luminoso mundo espiritual creado por los griegos, consistente en el cultivo integral de la *humanitas*, es decir, lo que distingue al *homo humanus* del *homo barbarus*” (1990, p. 489). En otras palabras, para los romanos, el término “humanidades” refería directamente a la cualidad de “ser humano”, lo que se definía principalmente como las personas que dominaban las lenguas griegas y latinas, dado que, según la etimología de la palabra “bárbaro”, tal como lo plantea el Diccionario Etimológico Castellano (en línea), se deriva del vocablo griego βάρβαρος, que reproduce un sonido onomatopéyico y se puede traducir literalmente como “el que balbucea”, refiriéndose en ese entonces a los extranjeros. Por lo tanto, el *homo humanus* era solamente aquel perteneciente a la cultura grecolatina, lo que, desde luego, dejaba ver un marcado acento xenófobo y segregacionista. En ese tenor, aunque para los romanos lo humanista parecía tener más una connotación política que filosófica, la cultura griega es, hasta ahora, la que se vislumbra como el origen primigenio, pues era el modelo cultural que se siguió y se trató de perfeccionar en la Antigua Roma y, posteriormente, en los renacentistas.

Salvador Ignacio Rus Rufino ubica la aparición del humanismo con claridad en el siglo v a. C. en Atenas, durante el período de esplendor bajo el liderazgo de Pericles, quien estuvo fuertemente asociado con la expansión de la democracia, pues introdujo una serie de reformas que fortalecieron la participación ciudadana y redujeron el poder de la aristocracia, entre las que destacan la ampliación de los tribunales populares, el pago de salarios para los funcionarios públicos y la participación activa de los ciudadanos en la vida política a través de la asamblea popular (Moro Albacete, 2017, pp. 80 y 81). La importancia de la democracia es trascendental, pues para la cultura griega antigua significaba un sistema económico y político con menos privilegios para la aristocracia, mayor regulación del poder y una evidente participación cívica, por lo que sin la puesta en práctica de ello sería imposible hablar de humanismo.

En ese sentido, se puede visualizar un ideal en el que el conocimiento tenía como punto central al hombre, particularmente al aristócrata (porque no siempre la democracia fue un punto de partida) y, desde luego, sin considerar a las mujeres, y que es el primer momento histórico del humanismo occidental. Tal cual indica Werner Jaeger:

El helenismo ocupa una posición singular. Grecia representa, frente a los grandes pueblos de Oriente, un “progreso” fundamental, un nuevo “estadio” en todo cuanto hace referencia a la vida de los hombres en la comunidad. Ésta se funda en principios totalmente nuevos. Por muy alto que estimemos las realizaciones artísticas, religiosas y políticas de los pueblos anteriores, la historia de aquello que, con plena conciencia, podemos denominar nosotros cultura, no comienza antes de los griegos (2001, p. 11).

Jaeger también refiere que en el antiguo mundo helénico “hallamos al hombre en el centro de su pensamiento” (p. 17), y especifica que:

Su descubrimiento del hombre no es el descubrimiento del yo objetivo, sino la conciencia paulatina de las leyes generales que determinan la esencia humana. El principio espiritual de los griegos no es el individualismo, sino el (p. 12) “humanismo”, para usar la palabra en su sentido clásico y originario. Humanismo viene de *humanitas*. Esta palabra tuvo, por lo menos desde el tiempo de Varrón y de Cicerón, al lado de la acepción vulgar y primitiva de lo humanitario, que no nos afecta aquí, un segundo sentido más noble y riguroso. Significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser. Tal es la genuina *paideia* griega, considerada como modelo por un hombre de estado romano. No surge de lo individual, sino de la idea. Sobre el hombre como ser gregario o como supuesto yo autónomo, se levanta el hombre como idea [...]. La esencia de la educación consiste en la acuñación de los individuos según la forma de la comunidad (p.17).

Esto es relevante dado que, como se apuntó, la griega, era una comunidad profundamente religiosa, esclavista y misógina, por lo que, si los principios de su educación radicaban en crear hombres que se pudieran adherir a lo

comunitario, entonces el humanismo tenía también dichas cualidades. Siguiendo a Luis Alberto Carmona Sánchez (2015), durante el siglo VI:

La educación, como formación, propende por hacer del hombre un ser físico, intelectual y moral, y, por ello, un ser como totalidad. De todas formas, este hombre no es el del género humano, sino solo el perteneciente a la nobleza; único que contaba con las condiciones materiales para desplegar su *areté*, atributo propio de los miembros de dicho estamento (p. 48).

Es decir, por un lado, mientras los griegos daban una importancia primordial a la educación, esta tenía una fuerte connotación elitista, dado que solo se ofrecía a los miembros de la aristocracia; no obstante, la educación consistía en una totalidad de saberes, por lo que quienes accedían a esta lo hacían con una visión integral y compleja, además de que:

Al ser sabido que los nobles no realizaban trabajo físico alguno, labor indigna destinada solo a los esclavos, es por lo que lo útil de la educación no constituía lo esencial de ella. Preocupación propia del *homo economicus actual*. En razón a lo anterior, es por lo que para Platón “la polis debe educar a sus ciudadanos para hacerlos mejores” (García, 2002, p. 144) por lo que la educación requería ser asunto igualmente común y no privado. Ahora bien, hacerlos mejores significaba orientar la educación no hacia lo útil y menos hacia la guerra “sino a una vida feliz en armonía y paz” (García, 2002, p. 74). También orientar la educación para la guerra es preocupación del *homo bellicosus* nuestro [...]. La democracia ateniense fue posible gracias a que tuvo como soporte un régimen esclavista; por lo que la educación íntegra del hombre, del noble particularmente, pudo darse porque tenía como condición la atrofia moral, física e intelectual de los esclavos y, sobre todo, el ocio que estos les garantizaban tener en tanto base “del placer, la felicidad y la vida dichosa” (Aristóteles, 1993, p. 289) (2015, p. 48).

Así, el sistema asimétrico en el que pervivía el hombre helénico aristócrata permitía que el conocimiento estuviera encaminado hacia el bien común, aunque solo fuera directamente el de determinada clase social. Al respecto Werner Jaeger expresa que:

La historia de la formación griega —el acaecimiento de la estructuración de la personalidad nacional del helenismo, de tan alta importancia para el mundo entero— empieza en el mundo aristocrático de la Grecia primitiva con el nacimiento de un ideal definido de hombre superior, al cual aspira la selección de la raza. Puesto que la más antigua tradición escrita nos muestra una cultura aristocrática que se levanta sobre la masa popular, es preciso que la consideración histórica tome en ella su punto de partida. Toda cultura posterior, por muy alto que se levante, y aunque cambie su contenido, conserva claro el sello de su origen. La educación no es otra cosa que la forma aristocrática, progresivamente espiritualizada, de una nación (2001, p. 23).

Incluso, la *arete* griega, que es el tema esencial de la historia de la educación en Grecia “es el atributo propio de la nobleza. Los griegos consideraron siempre la destreza y la fuerza sobresalientes como el supuesto evidente de toda posición dominante. Señorío y *arete* se hallaban inseparablemente unidos” (p. 24). De hecho, la raíz semántica es la misma que la de aristocracia.

En ese tenor, es posible entender que se hayan creado grandes tratados matemáticos, religiosos, éticos, políticos y de otras áreas de interés de la vida pública y privada en esta época, puesto que, desde esta perspectiva y en condiciones proto-burguesas de la sociedad, era fácil generarla. No obstante, no hay que dejar de lado que no contemplaba a todos los integrantes del pueblo. Esto pareciera arcaico a la luz del siglo *xxi* y de las necesidades de las sociedades capitalistas actuales, particularmente de las latinoamericanas, sin embargo, dado que los procesos de conquista occidentales en estas latitudes conllevaron también una culturalización, se han aplaudido y hasta replicado estos modelos e ideales durante siglos, generalmente sin chistar.

Con el paso del tiempo, el término humanismo, y por lo tanto las humanidades, han ido transformándose y haciéndose más complejas. De Zuburía refiere que, a partir del siglo *xv*, el término humanidades se usó “como vocablo para designar el cultivo del mundo interior del hombre. Surgió, entonces, la expresión de ciencias humanas, con la cual también se las nombra, para diferenciarlas de las ciencias naturales, las que estudian la naturaleza, o sea, el mundo exterior al hombre (De Zubiría, 1990, p. 490)”. Por ello, a partir de entonces se les concibe separadas. Según indica Rodrigo Valenzuela (2002):

El Renacimiento fue ante todo una cultura del hacer, particular y aventurado. Sus valores fueron después revertidos por siglos de idolatría del decir, universal y fundado. Este aspecto de la cultura renacentista fue reflejado a comienzos del siglo xv en un ciclo de estudios conocido más tarde como “*studia humanitatis*”, digamos humanidades. El “humanista” era el estudioso de las humanidades. El programa estaba compuesto por retórica, poética, historia y filosofía moral, caminos todos para acercarse a lo que era el ideal de una combinación de sabiduría, prudencia y elocuencia (p. 41).

Giambattista Vico fue uno de los principales promotores de las humanidades, pues para él “la naturaleza y la vida están llenas de incertidumbre; la principal, más todavía, la única finalidad de nuestras artes es asegurarnos de que hayamos actuado bien” (citado en Valenzuela, 2002, p. 43). Ello tiene sentido, debido a que, como se apuntó antes, la cualidad del humano, según los helénicos, estaba fuertemente ligada al lenguaje, no solo como identidad, sino políticamente.

Insularidad del conocimiento

Peter Burke señala que la imprenta aceleró la separación de lo que ahora podríamos nombrar como humanidades y ciencia. Ya en el siglo xix, el crecimiento de las Universidades fue “un golpe claro que ayudó a desintegrar, a separar, el conocimiento académico” (Reverter-Bañón, 2018, p. 150). Sonia Reverter-Bañón (2018) afirma que “esta tendencia se acelera en el siglo xx, en el que es a través de la especialización y expertizaje, que se puede mantener la competencia exigida por el sistema económico y social (y cada vez más por el propio sistema de producción, evaluación, incenti-vación y subvención del conocimiento)” (p. 150). Asimismo, la autora apunta que:

Esto nos lleva a comprender que, si bien la especialización ha posibilitado la eficiencia del conocimiento científico, está impidiendo la posibilidad de conectar los conocimientos, así como fomentar la imaginación, formas no-disciplinadas de conocimiento, o simplemente conocimientos fronterizos, in-

terdisciplinarios o multidisciplinarios. Y esto indica, a su vez, que puede haber muchos conocimientos perdidos y una imposibilidad de horizontes a la hora de poder encontrar soluciones a las problemáticas globales del mundo actual (p. 150)

Y, finalmente, es mordaz al señalar que hay que cuestionar “qué producen las humanidades; es decir, de qué forma el conocimiento que ‘producen’ puede ser una mercancía útil y eficiente en el mundo actual” (p. 151). La pregunta lleva mucho tiempo en el aire. El capitalismo, en su fase contemporánea, la neoliberal, no solamente es un sistema económico, social y político, sino que se ha insertado ya en la cultura, puesto que, simbólicamente, ha perpetuado en las últimas décadas la idea de que producir y comprar son las dos actividades prioritarias de los seres humanos, y que la manera de lograr esto es por medio de la ciencia, lo cual replica, a su vez, el pensamiento de que incluso los productos creados parecieran tener mayor valor que la vida humana misma. Como resultado, esto ha dificultado la convivencia entre personas y la manera en que se experimenta el mundo y la realidad. Las humanidades, que han sido vistas como las materias encargadas de encaminarnos al saber sobre lo intrínseco a los seres humanos parecen quedar cada vez más relegadas. Aunque esto es un asunto homogéneo en el planeta, en el caso particular de México, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt), que pronto será Secretaría, a finales de 2019 agregó las Humanidades en su acrónimo, lo cual, aunque por una parte dignifica la posición de estas en el conocimiento, al menos desde el Estado, pues hay un discurso de integración y reconocimiento, culturalmente las humanidades siguen siendo percibidas como campos que no tienen acción inmediata o práctica en la sociedad, lo cual, desde luego, es una lectura capitalista del conocimiento. Dentro de los argumentos de la propuesta de Conahcyt se indica que la legislación hasta ese entonces vigente fue expedida:

en un contexto geopolítico y económico, tecno-científico y ambiental, nacional e internacional, muy distinto al que se nos presenta hoy día, se trata de ordenamientos contruidos sobre la base de principios jurídicos y objetivos institucionales que no necesariamente coinciden con la pluralidad epistemo-

lógica, las exigencias éticas y el compromiso que la sociedad demanda del quehacer científico y tecnológico de cara a los grandes desafíos a los que ahora se enfrenta. Al cobijo de este marco, las capacidades y los recursos científicos y tecnológicos nacionales carecieron de una articulación eficaz, se precarizaron las condiciones laborales y el salario de los trabajadores del sector, se promovió el uso irresponsable de tecnologías nocivas para el ambiente y la salud, y los recursos públicos disponibles se ejercieron de manera deficiente e irresponsable.¹

En este sentido, el proyecto sostenía la crítica que el mandatario federal, Andrés Manuel López Obrador, ha ejercido respecto de las políticas neoliberales replicadas en México desde finales de la década del 80, y que fueron reproducidas hasta, según ha indicado en múltiples declaraciones, 2018, cuando dio inicio lo que él denomina “la Cuarta Transformación”. Según se explica en el sitio del Conacyt, el objetivo de esta renovación es:

consolidar el Sistema Nacional de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (HCTI) como paradigma de ciencia pública y ciudadana, idóneo para orientar y coordinar los recursos y capacidades del sector al desarrollo económico, social y sustentable del país, así como para promover la apropiación social del conocimiento y universalizar los beneficios de la investigación científica y sus aplicaciones tecnológicas.²

En otras palabras, se considera que quienes se dedican a la ciencia son el ejemplo ideal, no sólo en lo moral, académico y científico, sino lo productivo para dirigir el país hacia el desarrollo económico, social y sustentable. Aunque no se apunta una definición concreta respecto de “desarrollo”, por lo que se lee, se entiende que en realidad es la misma concepción neoliberal que se ha propuesto en los gobiernos mexicanos desde hace décadas y que tiene que ver con la creencia de que la desigualdad económica era un importante incentivo para la innovación y el progreso técnico; la certeza de

¹ Véase: <https://conahcyt.mx/conahcyt/areas-del-conahcyt/unidad-de-asuntos-juridicos/ini-ciativa-ley-hcti/>

² Véase: <https://conahcyt.mx/conahcyt/areas-del-conahcyt/unidad-de-asuntos-juridicos/ini-ciativa-ley-hcti/>

que el mercado, sin ninguna intervención, maximizaría la eficacia y el bienestar económico; la defensa del comercio internacional como fuente de beneficios mutuos; la no intervención del Estado; la importancia de los precios como mecanismo de asignación de recursos y la relevancia teórica de los análisis de equilibrio general y parcial (Bustelo, 1992).

Aunque en el sitio de internet del Conahcyt, dedicado a la consulta respecto del anteproyecto, se apunta que: “resulta indispensable que el Estado recupere la rectoría en la materia y defina una agenda estratégica nacional que apunte el derecho a la ciencia a partir de una perspectiva de derechos humanos”, quizá sea el único punto que señala una resistencia al neoliberalismo en las ciencias y, particularmente en las academias, a la vez que el Estado ha retomado la decisión de apostar por la estrategia, por ejemplo, en Ciencia y Tecnología, de contar con los Proyectos Nacionales Estratégicos (Pronaces), que “tiene entre sus funciones sustantivas articular las capacidades científico-técnicas con otros actores sociales, del sector público o privado, para alcanzar metas de corto, mediano y largo plazos que conduzcan a la solución de problemáticas nacionales concretas”,³ es decir, a partir de estos, y en conjunto con otras áreas del conocimiento, como las humanidades, se busca precisamente articular diversos saberes para resolver problemáticas de todo tipo. No obstante, en los documentos y lineamientos de Conahcyt no se explica ni se expone su enfoque interdisciplinario ni la transversalidad tanto en los proyectos que se apoyan como en la visión general del Consejo. Una vez implementado el modelo de la denominada Cuarta Transformación se reconoce que hubo durante décadas “exceso de criterios cuantitativos en los métodos de evaluación, así como del histórico rezago de las ciencias sociales y humanidades dentro del SNI”⁴. Actualmente, según se lee en el sitio, se busca:

consolidar jurídicamente una política pública participativa y de largo alcance que facilite la articulación del gobierno, la academia y la industria, así como la coordinación intersectorial y regional, además de la cooperación interna-

³ Véase: <https://conahcyt.mx/pronaces/>

⁴ Véase: <https://conahcyt.mx/conahcyt-avanza/>

cional y la vinculación corresponsable entre los sectores público, social y privado, de modo que el desarrollo científico y tecnológico y el fortalecimiento de la economía mexicana contribuyan a la soberanía nacional y sean compatibles con el bienestar social y el cuidado del ambiente.⁵

No obstante, no hay una propuesta para lograr esto, ni en el sitio ni en el documento general del anteproyecto ni en el proyecto de ley. Por el contrario, es visible una idea general de la ciencia como un bien material por el medio del cual es posible acceder a la riqueza y la acumulación de capital, no solo intelectual, sino económico para el país y, en ese sentido, con la urgencia no sólo de mantenerlo dentro de los límites del territorio nacional, sino de utilizarlo en beneficio del Estado y del capital. Por otra parte, aunque por primera vez en la historia de México las humanidades son consideradas dentro del Consejo de Ciencia, tampoco hay una visión real de lo que estas significan ni qué papel juegan en los objetivos del proyecto general. Pese a que son enunciadas como de importancia en el sistema Pronaces, siguen siendo vistas y expuestas como externas a las ciencias exactas.

Reverter-Bañón indica que hay dos hechos en el mundo contemporáneo: “por una parte, una separación entre los conceptos de sabiduría, conocimiento e información; y por otra parte, una disociación entre teoría y práctica. Tales separación y disociación van de la mano, y apartan a las humanidades de la idea de producir conocimiento (información y sabiduría) práctico y útil” (2018, p. 151). Esto, desde luego, va de la mano de la dinámica capitalista: “en lugar de relacionarse entre sí reconociéndose, los sujetos se perciben como objetos que hay que conocer según los intereses propios” (2018, p. 153). Y explica que:

La abundancia de información, sin criterios de unidad y de síntesis, nos aboca a un empobrecimiento del ser humano, en cuanto le deja huérfano de un sentido que pueda hacerle comprender lo que la vida humana es, su vida personal y la vida de los otros. Podemos decir que esta falta de sentido es así consecuencia de los aspectos que aquí estamos tratando como problemáti-

⁵ Véase: <https://conahcyt.mx/conahcyt/areas-del-conahcyt/unidad-de-asuntos-juridicos/ini-ciativa-ley-hcti/>

cos: la separación de teoría y praxis, la super-especialización de los conocimientos, y la separación entre ciencias y humanidades (2018, p. 154).

Por ello, es importante entender que el conocimiento no solamente tiene una cualidad práctica, sino que hay antes un proceso teórico, y que se requieren ambos. Las humanidades también tienen aplicaciones prácticas, despliegan reflexiones, comparten aprendizajes que permiten asociaciones con otras disciplinas y enfoques. En palabras de la autora citada, hay que deshacernos de la idea de:

que las humanidades constituyen un saber muerto, que sólo revisa el pasado y no puede accionar presente y futuro. En esta idea hay una “esencialización” de las humanidades que implica una visión estereotipada, monolítica y paralizante de lo que son las disciplinas humanísticas. Si bien es cierto que el pensamiento crítico y el sentido histórico no son competencias que las humanidades enseñan en exclusiva, no es menos cierto que las humanidades lo enseñan de forma que permite relacionar contenidos, dando sentido a un todo. En las humanidades, a diferencia de otros campos de conocimiento, el pensamiento crítico tiene como función explorar y comprender la experiencia humana, y ello es, además de útil, necesario (2018, p. 155).

No obstante, la autora también cae en una defensa de las humanidades innecesaria, pues todas las funciones que enuncia se encuentran también en las ciencias; no se puede llegar a descubrir o demostrar ninguna tesis sin antes pasar por un proceso semejante. El asunto, más bien, es la urgencia del reconocimiento de que ese proceso previo a la postulación de resultados en las ciencias exactas y las tecnologías es siempre humanístico, en el sentido de que hay una revisión de antecedentes que obligatoriamente se remiten en la historia, y en que hay una reflexión profunda, que necesariamente requiere del pensamiento filosófico y lingüístico. Además, para postular una hipótesis y la demostración de la misma, se requiere de un proceso artístico, en tanto quien la propone indispensablemente debe valerse de recursos creativos para desarrollarla y exponerla. Las humanidades están en la generación de conocimiento científico y tecnológico, es imposible que no lo estén. No obstante, no ha sido reconocido, como si se tratara de dis-

ciplinas totalmente distintas e incluso opuestas. Aunado a esto, de alguna manera hay una especie de reproche en que las humanidades no ofrezcan, a diferencia de las ciencias exactas, un producto que sea utilizable como tecnología. No obstante, no todo conocimiento requiere de ello. Sin embargo, toda ciencia sí requiere de las humanidades. Actualmente, más que reconocerse la presencia humanística en la ciencia, se ha entrevisto ello solo como una nueva definición de ética en las ciencias exactas.

Como se revisó en el primer apartado, en la antigüedad, cuando el conocimiento no estaba dividido en disciplinas, lo que ahora entendemos como ciencia estaba evidentemente relacionada con la filosofía. No es de extrañar que, por ejemplo, personajes como Aristóteles, postularan tesis sobre cuestiones de retórica a la par que sobre matemáticas, pues ambos saberes tenían una fuerte raíz filosófica y, no solo eso, sino que les regía el principio de acercar a los humanos a la verdad. En ese sentido, había un objetivo humanístico. No obstante, con la separación del conocimiento, pareciera que mientras las humanidades muchas veces se dedican a temas inasibles, las ciencias exactas se enfocan a crear tecnologías sin que, muchas veces, medien las consecuencias ambientales o sanitarias. Resulta irónico y hasta paradójico que, incluso en la mayoría de las concepciones actuales sobre tecnología, se refiera siempre a que esta tiene como prioridad beneficiar a los humanos, es decir, está el humanismo en ello sin estarlo.

En ese tenor, en respuesta a la pregunta de Reverter-Bañón sobre la utilidad de las humanidades en el siglo XXI, habría que decir que han sido siempre útiles, puesto que están dentro de las ciencias y de todo conocimiento. No obstante, se requiere de una redignificación de las mismas, no solo para hacerlas visibles, sino para que las ciencias, a su vez, obtengan resultados con mayor apego a la ética y a las necesidades humanas, y no solo al capital.

Redignificación epistemológica de las humanidades

Para redignificar las humanidades se requiere que, más allá de incluirlas en una sigla, se deje de ver el conocimiento como una superespecialización y se entienda que, de una u otra manera, el conocimiento requiere de todos los conocimientos.

Es preciso recordar que, al menos en la antigüedad, la primera forma del humanismo tenía dos premisas: que el conocimiento era solo para hombres y que era solo para aristócratas. Aunque con el transcurrir del tiempo, el concepto se ha ido adaptando a las nuevas sociedades y sus requerimientos, muchas de esas primeras connotaciones aún pervive. Aunque es cierto que el acceso al aprendizaje actualmente es para hombres y mujeres, y que, en general, en el mundo hay un interés por la educación pública, lo que supondría que no solamente los aristócratas resultan beneficiarios, también es cierto que las sociedades siguen divididas en clases sociales y que esa división se debe a privilegios que en poco se diferencian del esclavismo en las antiguas Grecia y Roma. Asimismo, las condiciones no son las mismas para los hombres que para las mujeres, pues hasta 2021 “tan solo en la comunidad científica nacional, el porcentaje de mujeres que participan en la investigación científica es de alrededor de 33% mientras que en la humanística la cantidad supera el 50%. En el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que inició en 1984, prácticamente se mantiene una relación de dos hombres por cada mujer miembro en todos los grados”.⁶ No es casual que las humanidades sean estudiadas, en su mayoría, por mujeres, mientras que las ciencias por hombres; por el contrario, cobra sentido si nos remitimos al grado de valor simbólico que unas y otras materias tienen en el capitalismo. De igual manera, de acuerdo con Ana Karen Sánchez Jasso, *et al.* (2016):

Desde hace más de 30 años, el SNI se ha enfocado en reconocer la labor de investigación de los científicos en México. Para las y los investigadores, la importancia de pertenecer al SNI radica sí en el incentivo económico, pero más aún en el reconocimiento y prestigio que este otorga a su trabajo, ya que en la actualidad formar parte de este es sinónimo de ser científico. Es por ello que cada día más científicas y científicos buscan ser parte del sistema. Sin embargo, lograr consolidar una carrera científica productiva no resulta una actividad sencilla, pues para ser miembro del SNI es necesario realizar actividades de investigación de manera habitual (García, 2015, p. 30). Es decir, de-

⁶ Véase: https://unamglobal.unam.mx/global_revista/cuesta-mas-a-mujeres-obtener-reconocimiento-en-ciencia/#:~:text=El%20porcentaje%20de%20mujeres%20que,miembro%20en%20todos%20los%20grados.

manda tareas que requieren cierta disponibilidad de tiempo, más que como estudiante o académico.

En ese sentido, las mujeres suelen ser quienes menos tiempo pueden dedicar a la investigación si son madres, dado que, estructuralmente, en México son las responsables de los trabajos de cuidados. Esta asimetría permite que sean las mujeres las más precarizadas. En ese sentido, hablar de un verdadero avance humanístico resulta contradictorio si no se considera a las mujeres como humanas con condiciones diferentes a las de los hombres y si la educación sigue contemplando solo las condiciones de los hombres.

Ante este panorama, la cuestión ya no es la utilidad de las humanidades, como señala Sonia Reverter-Bañón, sino algo aún más elemental: ¿qué es entonces el humanismo y cuál es el papel de las humanidades en la actualidad? Hay que analizar si es que el humanismo se alinea con la sociedad en la que realmente vivimos la mayoría de quienes habitamos el mundo, y particularmente México. Para ello, la propuesta de dignificación de las humanidades implica desterrarlas de las concepciones antiguas, aburguesadas y misóginas del humanismo que siguen vigentes.

Para lograrlo, primeramente, es fundamental reconocer el pasado, pero no ya de una manera *monumentista*, sino desde una postura crítica, que permita dejar de ver con idealización culturas que ya no existen y que, aunque existieran, no se corresponden con el presente ni con comunidades particulares. Posterior a ello, es urgente construir una definición del humanismo que, aunque tenga sus orígenes en ciertos puntos de la historia, se centre en el bien común de mujeres y hombres, sin mediar en raza ni clase, más allá de lo que se indique en una enciclopedia, pues, como se expuso anteriormente, el lenguaje siempre ha sido una herramienta fundamental en los procesos culturales de las civilizaciones; de ahí la imperativa necesidad de la recreación del vocablo. Dentro de este principio rector, hay ya una ética inherente. Así, y tomando en cuenta, como ya se explicó previamente, que el conocimiento de las humanidades se encuentra ya dentro de los estudios de las ciencias exactas, esta reconceptualización tendría repercusión en todo el conocimiento de manera irrevocable. En el siglo XXI, esta es una nueva manera de entender y aplicar también la democracia y la ética no solo en la academia, sino en el mundo.

Referencias

- Asimov, I. (2017). *Los Griegos*. México: Alianza Editorial.
- Bustelo, P. (1992). *Economía del desarrollo. Un análisis histórico*, Madrid: Editorial Complutense.
- Carmona Sánchez, L. A. (enero-junio 2015). "Virajes, humanismo en la antigua Grecia", *Antropol.sociol*, 17 (1), pp. 45-55
- Castro Martínez, S., Fernández de Lucio, I. & y Pérez Marín, M. (julio-agosto 2008). "La transferencia de conocimientos desde las humanidades: posibilidades y características", *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, (732), pp. 619-636.
- Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La Construcción del Universo*. Barcelona: Herder.
- De Zubiría, Ramón, *Acerca de las humanidades*, Thesaurus, XVI, (2), 1990.
- Echandi G., M. (2007). "El ejercicio del poder político en el Renacimiento a través de El Príncipe", *Revista Estudios*, (20) Universidad de Costa Rica, pp. 117-127.
- Frutos, E. (1952). "El humanismo y sus formas", *Espíritu*, 16 O. 179, (L 9 5 2). Estudios Filosófico – Doctrinales.
- Ginzo Fernández, A. (1994). "Humanismo filosófico y renacimiento", *Indagación: revista de historia y arte*, (0), Universidad de Alcalá de Henares, pp. 85-98.
- González, L. A. (2001). "Epistemología y racionalismo crítico (Los griegos y Karl Popper)". *Realidad*, (81).
- Gudynas, E., (2011). "Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa", *Más allá del desarrollo*, en Lang, M. y Mokrani, D. (comps.), Ecuador: El Conejo.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento, por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona: Grijalvo Mondadori.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México: CFE.
- Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, disponible en: <https://conahcyt.mx/conahcyt/areas-del-conahcyt/unidad-de-asuntos-juridicos/iniciativa-ley-hcti/>
- Maritain, J. (1996). *Humanismo integral, problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*, Buenos Aires: Ediciones Montaigne.
- Mc Neil, I. (ed.) (1996). *An encyclopedia of history of technology*. Londres: Routledge.
- Reverter-Bañón, S. (2018). "Pensar (no sólo) las humanidades", *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 45, pp. 145-165.
- Rivero Franyutti, A. (julio-septiembre 2013). "¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad?", *Revista de la Educación Superior*, XLII (3), (167), pp. 81-100.
- Romero, R. M. y Rico, A. (2011). "Consideraciones básicas en la gestión de tecnología". En Gómez, D. (coord.), *Prospectiva e innovación tecnológica*, México: siglo XXI.
- Saladino García, A. (julio-diciembre 2023). "Humanidades: concepto e identidad", *Colmenario. Debates por la historia*, 11 (2).

- Sánchez Jasso, A. K., Rivera Gómez, E. y Velasco Orozco, J. J. (2016). "Desigualdades de género en ciencia, el caso de las científicas de la UAEMéx", *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13 (2), pp. 83-110, 2016.
- Valenzuela, R. (30 septiembre de 2002). "El derecho y las humanidades, Seminario sobre Concepciones del Derecho y Enseñanza Jurídica", *Jornada sobre Enseñanza del Derecho*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Austral de Chile.

2. La visión bioética en la sustentabilidad de los recursos para el desarrollo humano

ELIZABETH SEVILLA*

OMAR BECERRA PARTIDA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.281.02>

Resumen

Objetivo. Identificar la importancia de la ética en la sustentabilidad de los recursos del planeta para el desarrollo humano.

Desarrollo. La sustentabilidad implica el uso de los recursos en el presente sin menoscabo para las generaciones futuras. En este punto, alcanzar el desarrollo humano, a través de distintos elementos que brindan comfort y permiten llevar un estilo de vida agradable, conlleva una visión bioética de lo que podemos utilizar en aras de lograr un bienestar local, social y global sostenible. La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene presente la relevancia del desarrollo económico y su impacto en el medio ambiente y social. Se vive en un planeta finito y los recursos son para toda la humanidad, los que nos precedieron y los que vendrán, todos tienen derecho al uso de los bienes de la naturaleza así como la responsabilidad del uso adecuado y correcto de los mismos. El principio de la justicia también debe existir para garantizar la equidad y lograr compartir los bienes. Es necesario considerar la biopolítica como parte esencial de los cambios a nivel macro para sustentar un compromiso social, gubernamental, institucional y de organismos internacionales. Un mundo sin agua, sin áreas verdes, sin aire

* Doctora en CSM. Investigadora del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6935-5788> ; correo electrónico: elizabeth.sevilla@academicos.udg.mx

** Doctor en Bioética y Derechos Humanos. Docente del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-3333>

limpio, sin flora o fauna, sin alimentos, deja de ser un mundo habitable y deja de ser un espacio que provee los recursos para fomentar la salud y el desarrollo humano.

La macrobioética surge como un área donde el medio ambiente es el principal objeto de estudio y de análisis para reflexionar sobre las condiciones necesarias para alcanzar una buena vida. El interés por otorgar derechos a la vida, todo tipo de vida, y a la naturaleza, genera un compromiso social de respetarlos. Existe un patrón ecocultural de la sociedad-naturaleza cuyo análisis cobra relevancia en la comprensión del uso que se hace actualmente en el modo de vida moderno.

Conclusiones. Los recursos del planeta, el desarrollo humano, una vida con calidad y salud deben ser un garante para todo ser humano. El planeta es un patrimonio biológico que no debe ser negado a ninguna persona. La perspectiva que la bioética aporta en este sentido permite enfocar la atención en los puntos álgidos en los cuales es necesario actuar para alcanzar la sustentabilidad en aras de favorecer un desarrollo humano para todos.

Palabras clave: *bioética, sustentabilidad, medio ambiente, recursos, desarrollo humano*

Introducción

Al hablar de sustentabilidad se hace referencia al uso de los recursos en el presente sin menoscabo para las generaciones futuras. En este punto, alcanzar el desarrollo humano a través de distintos elementos que brindan confort y permiten llevar un estilo de vida agradable, conlleva una visión bioética de lo que podemos utilizar en aras de lograr un bienestar local, social y global sostenible (Salas-Zapata, 2012). De esta forma se aplican los principios de la sustentabilidad: sinergia económica, social, ambiental y política. En este orden de ideas, la sostenibilidad integral requiere de un equilibrio en las cuatro dimensiones para alcanzar el desarrollo sostenible duradero. De tal manera que “... el desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 1987, p. 67).

Desarrollo

La bioética y la sustentabilidad

No se pueden abordar los problemas ambientales sin considerar el impacto de la bioética en su corriente principalista en la sociedad y, por supuesto, en la economía. Tampoco se puede ignorar la importancia de la política en la toma de decisiones relacionadas con la sostenibilidad, pero haciendo énfasis en una política humana. Se requiere una sostenibilidad que actúe a largo plazo y también considere todas las consecuencias de las acciones. Es decir, tener una conciencia bioética aplicada, ya que no se trata solo de ser conscientes del medio ambiente o de actuar de manera socialmente responsable sino de encontrar verdaderas soluciones que sean integradoras entre la ciencia, lo humano y, por qué no, lo holístico, para abordar los desafíos que enfrentamos como sociedad. Los problemas ambientales y su impacto en la sostenibilidad han sido un aspecto clave al hablar de sustentabilidad, ya que de ahí se deriva la integridad ecológica debido a que ésta se enfoca en recuperar y conservar los sistemas naturales, asegurando que puedan seguir funcionando y brindando un entorno ideal y esencial para la vida. Asumiendo el concepto anterior, la bioética, por medio de la ecología humana, buscar salvar la distancia entre la ciencia y la humanidad, con el fin de hacer conciencia del progreso tecnocientífico. Des esta manera, se observa un enfoque hacia el bien común y la dignificación de la vida en todas sus fases. Sin embargo, el conocimiento no ha favorecido el entorno en el que vivimos, ni a la conducta humana para buscar un bienestar ecológico. La preocupación sobre los problemas ambientales, la pérdida de la biodiversidad, la contaminación y la sobreexplotación de los recursos naturales son los más grandes desafíos ambientales que se enfrentan en la actualidad. Algunos ejemplos de ello son el cambio climático que trae consigo eventos ambientales extremos que conllevan a una crisis en la seguridad alimentaria y salud humana; o el caso de la contaminación del aire y del agua que puede causar enfermedades y reducir la productividad económica (Palomares, 2024). Por lo tanto, para abordar adecuadamente los problemas ambientales se

debe considerar su impacto en todas las dimensiones de la sostenibilidad. Es necesario buscar soluciones que ayuden a la protección del medio ambiente, y que promuevan el bienestar social y el crecimiento económico sostenible. Lo que se busca con esta dimensión es el aprovechamiento responsable de los recursos, la protección de la biodiversidad y la reducción de la contaminación. El punto conduce a los aspectos sociales y su papel en la consecución de la sostenibilidad. La sostenibilidad no se trata solo de cuidar el medio ambiente sino de promover la equidad social, el bienestar humano, la protección a los derechos humanos y la dignificación de la vida humana.

La inequidad en los aspectos sociales, como la desigualdad social, la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos como la educación y la atención médica, son solo algunos de los desafíos sociales que se deben abordar en el camino hacia la sostenibilidad. Estos desafíos están interconectados con los problemas ambientales y económicos, y su resolución requiere un enfoque holístico y científico.

Para lograr la sostenibilidad integral se debe garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades y acceso a recursos básicos. Esto implica promover la inclusión social, la justicia y el respeto de los derechos humanos en todas las acciones.

Dentro de las corrientes de pensamiento filosófico de la bioética existe una que puede marcar la pauta para el desarrollo sustentable del planeta, y es la bioética principialista que tiene como principios los siguientes:

1. El principio de autonomía, que tiene como fin el respeto de las decisiones de las personas.
2. El principio de justicia, dar a cada quien lo que le corresponde.
3. El principio de no maleficencia, hacer el menor daño posible.
4. El principio de beneficencia, hacer el bien dentro de nuestras posibilidades.

Aplicando estos cuatro principios para el desarrollo social dentro de la sustentabilidad se tendría una congruencia para lograr la sostenibilidad integral, y así garantizar a todas las personas la igualdad de oportunidades y el acceso a recursos básicos. (Bustos, 2024)

Algunas estrategias que pueden ayudar a integrar los aspectos ambientales, sociales, económicos y políticos son:

1. Promover la conciencia ambiental y la educación ambiental.
2. La participación ciudadana.
3. Crear un marco jurídico apropiado.
4. Fomentar la responsabilidad corporativa sustentable de las empresas y hacerlas bioéticamente responsables.

Para llevar a cabo esto debe existir una sinergia en las dimensiones de la sustentabilidad. Para ello, no se pueden dejar de lado los problemas ambientales sin considerar su impacto en la sociedad y la economía e ignorar las políticas públicas en estas tomas de decisiones.

Las políticas públicas se deben orientar a la solución de problemas, abordar los malestares sociales y proponer recomendaciones para su mejora. Son principalmente el resultado de enfoques intelectuales y prácticos de tipo multidisciplinario debido a que todos los problemas sociales o políticos poseen elementos que atañen a diversas disciplinas académicas (Zenón *et al.*, 2024).

La agenda 2030 para el desarrollo sostenible

Para poder tener una sostenibilidad integral se debe tener un equilibrio entre las cuatro dimensiones de la sustentabilidad (ambientales, sociales, económicos y políticos). Esto implica adoptar un enfoque científico-holístico en todas las acciones y decisiones en promoción de la responsabilidad social colectiva, ya que solo a través de la integración de los cuatro aspectos se puede lograr un mundo sostenible y equitativo para todos.

La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene presente la relevancia del desarrollo económico y su impacto en el medio ambiente y social. Los 17 objetivos de la agenda promueven el desarrollo humano y, específicamente los objetivos 6 (agua limpia y saneamiento), 7 (energía asequible y no contaminante), 8 (trabajo decente y crecimiento económico), 10 (reducción de las desigualdades), 11 (ciudades y comunidades sostenibles), 12 (producción y consumo responsables), 13 (acción por el clima), 14 (vida

submarina), 15 (vida de ecosistemas terrestres) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), conllevan un enfoque de sostenibilidad ambiental para garantizar el desarrollo humano (CEPAL, 2018).

Se vive en un planeta finito y los recursos son para toda la humanidad, los que nos precedieron y los que vendrán. Todos tienen derecho al uso de los bienes de la naturaleza, así como la responsabilidad del uso adecuado y correcto de los mismos. Esto requiere el compromiso de posibilitar la existencia ecológica del ser humano y la sociedad al apoyar la reestructuración de proyectos eco/sustentables. Se requiere descentralizar el poder económico y pasar a una economía basada en la comunidad y el medio ambiente.

El principio de la justicia

El principio de la justicia también debe existir para garantizar la equidad y lograr compartir los bienes.

La justicia es el punto de equilibrio de la filosofía de los derechos humanos porque es la virtud que orienta todas las virtudes del ser humano (Cruz 2024). Además, algo que trae consigo la justicia es la igualdad y, por ende, el bien común, llegando al resultado conocido como justicia social. Esta justicia se define a través del principio de dignidad humana.

El desarrollo sostenible en su vertiente social alude a la justicia humana al intentar modificar la relación entre el daño al medioambiente y los estilos de producción de los países desarrollados y la escasez de los recursos en países en vías de desarrollo (Aguado, s/f).

El principio de justicia obliga a considerar a todos de igual manera y sin hacer distinciones. Toma en consideración que los bienes naturales son bienes sociales, por lo tanto, busca el bien social a partir de lograr un desarrollo humano sin restricciones (León, 2020).

La biopolítica y la sustentabilidad

Es necesario considerar la biopolítica como parte esencial de los cambios a nivel macro para sustentar un compromiso social, gubernamental, insti-

tucional y de organismos internacionales. La biopolítica implica la relación entre la bioética y su interrelación con la sustentabilidad del desarrollo. De manera que la biopolítica convoca la acción ciudadana para lograr la responsabilidad solidaria y que esta se traduzca en políticas en las que la ciudadanía participe de manera activa y proactiva, incluidos el Estado, la sociedad civil, así como organizaciones internacionales de carácter gubernamental (Acosta, 2006).

La biopolítica sería, entonces, el tipo de política y de gestión que busca un biopoder, un concepto originalmente acuñado por Michel Foucault para referirse a la práctica de los estados modernos de explotar numerosas y diversas técnicas para subyugar los cuerpos y controlar la población. El biopoder, en sus ramas disciplinaria y biopolítica, se amplió en la medida en que el Estado fue cambiando sus funciones de rector de la economía hacia un agente facilitador de negocios que ahora asume responsabilidades de tipo primario, circunscritas a la seguridad pública, desatando, paradójicamente, el efecto contrario. La violencia y la seguridad se volvieron un discurso cotidiano, teniendo como justificación la protección y salvaguarda de la población. Se vive en un sistema donde se dice que existen los derechos humanos, más estos nunca son implementados en la práctica (Badr, 2024). Es necesario implementar una relación estrecha entre la biopolítica, el biopoder y la bioética. Estas áreas deben encauzar estrategias para promover un mundo con agua, con áreas verdes, con aire limpio, con flora y fauna, con alimentos, para que el mundo sea un espacio que provea los recursos para fomentar la salud y el desarrollo humano.

Macrobioética y sostenibilidad

La macrobioética surge como un área donde el medio ambiente es el principal objeto de estudio y de análisis para reflexionar en las condiciones necesarias para tener una buena vida. El interés por otorgar derechos a la vida, a todo tipo de vida, y a la naturaleza, genera un compromiso social de respetarlos (Faleiros, 2012). La macrobiética aborda diversos aspectos, entre ellos el medio ambiente, y su acción se centra en analizar las condiciones que posibilitan la buena vida futura en la que se incluyen aspectos sociales,

sanitarios y ambientales (Estrada, 2018). En este sentido, la macrobioética aborda el desarrollo sostenible al referirse a la vida, no solo la humana y a la bioética, que va más allá de la simple ética de la vida, en donde los problemas morales y éticos que se generan por el uso de las tecnologías tiene repercusiones en el ambiente, el cual es un espacio para la vida que debe favorecer la calidad de vida para los presentes y futuros ciudadanos (Estrada, 2018).

Patrón ecocultural

La dinámica de la vida actual se encuentra regida por un consumismo y la practicidad de desecho de los recursos que genera un cúmulo de basura, la degradación del medio ambiente y el agotamiento de los recursos. El aumento de la extracción de recursos naturales genera pérdidas ambientales que comprometen la sostenibilidad ambiental (Truccolo, 2021). Esta forma de vida ha generado una crisis de civilización que requiere de una transición ecológica. Es prioritario incorporar un marco ecológico que promueva decisiones económicas y políticas que garanticen la sustentabilidad del medio ambiente. Esto cobra relevancia, ya que existe una relación entre las consecuencias ecológicas y el patrón de vida de los seres humanos. Esta dinámica puede referirse a partir de un *patrón ecocultural* que vincula la sociedad-naturaleza (Guimarães, 2002), por lo que su análisis cobra relevancia para la comprensión del uso que se hace actualmente en la vida moderna. Es decir, los problemas del medio ambiente son reflejo del estilo de desarrollo vigente. La cultura del consumismo agota las reservas del medio ambiente a un nivel insostenible (Martínez, 2016). Los recursos del medio ambiente no son infinitos (Martínez, 2016), y se espera que para el 2030 el déficit planetario llegue al 100% (Martínez, 2016). De acuerdo con el Informe de Planeta Vivo (2022), la huella ecológica muestra que el ser humano ha sobreexplotado el planeta al 75% de su capacidad.

El proceso de desarrollo ha estado sujeto al paradigma de la modernidad, sin embargo, en la era actual y con los retos actuales, se debería considerar la “modernidad de la sustentabilidad” (Guimarães, 2002), donde el ser humano es parte de la naturaleza, y no es aparte de la naturaleza.

La sustentabilidad descansa sobre los patrones de producción y de consumo, los cuales determinan cómo una sociedad incorpora la naturaleza, y le otorga, o no, sustentabilidad a su sistema socioeconómico. Si bien ha sido un reto establecer un límite social imperante en la regulación de la modernidad, se impone ahora un límite eco-social en el cual la biósfera se antepone a la economía del mercado (Guimarães, 2002).

La globalización. Un entorno insostenible

La globalización cultural proyecta imágenes y mensajes a través de los medios de comunicación, como la publicidad y la propaganda, que generan una masificación de las ideas, de estándares e ideales superfluos que promueven intereses comerciales para los consumidores ávidos de adecuarse a la imagen evocada. En este aspecto, cobra auge la universalización del modo burgués como paradigma de lo deseable para alcanzar dinero, consumo, status (Ander, s/f), y pertenencia a un grupo social (Martínez, 2016). Este modo de vida conlleva una actitud acrítica de consumo, de utilización de los recursos de una manera vana en ciertos aspectos que obligan a un consumo irreflexivo de los recursos que fueron producidos con distintas herramientas que dañan al medio ambiente, lo degradan, lo contaminan, lo agotan.

El crecimiento económico alcanzado a través del uso de tecnología contaminante que añade toneladas de desechos al ecosistema cada año es desorbitante (Zarta, 2018). Este círculo negativo se acrecienta con la característica inherente a la producción actual de los objetos de consumo, la obsolescencia programada (Martínez, 2016), que obliga al consumidor a renovar un producto, posterior a un tiempo determinado, porque ha dejado de ser útil. Si a esto se agrega la diversidad de opciones, de innovaciones, de difusión de la moda, de distintas alternativas de oferta para la satisfacción de necesidades básicas y los patrones de consumo de las sociedades, se crea una crisis ambiental en la que el propio actuar del individuo es el causante y, a su vez, la solución para garantizar la sustentabilidad. Ya lo señalaba el economista francés Sachs al acuñar el término “ecodesarrollo” para hacer referencia a que la naturaleza debía dictar el

ritmo del progreso y desarrollo acorde con sus recursos, sin embargo, el concepto fue vetado y no se dio cauce a un uso moderado del ecosistema (Estrada, 2018).

Bien pudiera entonces recurrirse al concepto de bioeconomía para promover el estudio de la biología y su interacción con la economía para analizar y establecer estrategias para enfrentar la actual degradación de los recursos naturales al modificar la manera en que el hombre hace uso de ellos, y así reducir el consumo para garantizar la vida futura sobre el planeta (Estrada, 2018). Una manera de lograrlo es integrar cinco elementos (POETA), como se verá enseguida.

Ecuación POETA

La Revolución Agrícola trajo consigo un beneficio al favorecer que el individuo no estuviera supeditado al entorno inmediato para su supervivencia. Sin embargo, al producir excedentes de bienes se incurrió en un patrón de acumulación y consumismo no relacionados con la supervivencia (Guimarães, 2002). Estos patrones de consumo no son sustentables a largo plazo, los bienes deben ser producidos y consumidos de acuerdo a las necesidades, y no como una forma de vida desmedida y sin control.

Producir para consumir, pareciera que ese es el fin, sin embargo, eso ha llevado a crear una crisis medioambiental que está lejos de revertirse cuando cada vez se utiliza más tecnología para mediar la relación del individuo y su ecosistema. El modo de vida debe modificarse en aras de generar un desarrollo humano sostenible y en armonía con el planeta. Es importante velar por la calidad de vida de la población y su sustentabilidad, y para ello es importante considerar el entorno natural en el que el individuo se desarrolla y también la convergencia de cinco elementos que establecen un modelo de ocupación del territorio y que configuran el POETA de la sustentabilidad (Tabla 1) (Guimarães, 2002). Cada uno de estos cinco elementos contribuye de manera individual y combinada a generar vínculos que pueden mediar una solución para la sustentabilidad.

Tabla 1. *Elementos de la relación entre territorio y sustentabilidad*

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Población	Tamaño, composición, densidad, dinámica demográfica
Organización social	Patrones de producción, estratificación social, patrón de resolución de conflictos
Entorno	Medio ambiente físico y construido, procesos ambientales, recursos naturales
Tecnología	Innovación, progreso técnico, uso de energía
Aspiraciones sociales	Patrones de consumo, valores, cultura

Fuente: (Guimarães, 2002).

Este patrón ecocultural involucra cinco elementos que influyen en la manera en que vive una sociedad y el uso que le otorgan a los recursos que poseen. Por ejemplo, Japón no es un país con recursos naturales abundantes y tiene una alta densidad de población. Sin embargo, las limitaciones naturales y territoriales son superadas por el modo de producción condicionado a su patrón de consumo. De manera que la confluencia entre la producción y el consumo es lo que permite la sustentabilidad de Japón (Guimarães). Es importante, entonces, reconocer que la transición ecológica ha dado lugar a crear y mantener un patrón de consumo que obliga a un patrón de producción desmedido para abastecer las pseudonecesidades que generan los patrones actuales de consumo, las cuales se alejan de las necesidades biológicas y orillan al uso de cantidades enormes de recursos. Pareciera, entonces, que la raíz del problema de la sustentabilidad se ubica en los patrones de producción y de consumo que, a su vez, determinan cómo la sociedad incorpora la naturaleza, y con ello, le otorga o le niega la sustentabilidad a su desarrollo socioeconómico (Guimarães, 2002).

Conclusiones

Los recursos del planeta, el desarrollo humano, una vida con calidad y salud deben ser un garante para todo ser humano. El planeta es un patrimonio biológico que no debe ser negado a ninguna persona. La perspectiva que la bioética aporta en este sentido permite enfocar la atención en los puntos álgidos, lo cual es necesario para alcanzar la sustentabilidad en aras de favorecer un desarrollo humano para todos.

La agenda 2030 es un aliado en la meta de alcanzar el desarrollo sostenible. Para ello, es necesario incluir la visión de la biopolítica con el fin de diseñar e implementar políticas que tengan como objetivo proteger los recursos naturales y mantener el ecosistema global. La macrobioética viene a dar un giro en la misión de conciliar el desarrollo con un equilibrio armónico del medio ambiente. Esta conciliación debe resguardar un patrón ecocultural que vincule a la sociedad con la naturaleza para garantizar un mejor uso de los recursos con el objetivo de mantener el planeta para futuras generaciones.

Referencias

- Acosta, J. (2006). Bioética global sustentable como tendencia en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana del Caribe*, 6(11), 88-117.
- Aguado, M. (s/f). La Justicia social: Objetivo del Desarrollo Sostenible. *En la Calle*, 24-26.
- Ander, E. (s/f). *El proceso de globalización en la cultura*. Disponible en: <https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf13/articulo14.pdf>
- Badr, Maroun. (2024). La autoridad política y el biopoder. Enfoque personalista de los temas comunes entre el Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia (núm. 377-427) y la Constitución francesa. *Medicina y ética*, 35(2), 429-483. Epub 04 de junio de 2024. <https://doi.org/10.36105/mye.2024v35n2.04>
- Bustos Saldaña, Rafael. (2024). Validación de un instrumento para la aplicación de los principios bioéticos principialistas en los protocolos de investigación clínica. *Acta bioethica*, 30 (1), 95-105. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2024000100095>
- Cantú-Martínez, Pedro César. (2015). Ética y Sustentabilidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 15 (1), 130-141. Recuperado el 09 de julio de 2024, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-47022015000100012&lng=en&tlng=es.
- CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- DOF. (2024). *Constitucion de los estados unidos mexicanos*, Ed Porrúa, Mexico.
- Cruz Vadillo, Rodolfo. (2024). Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad: un problema de posición epistémica. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(2), 63-84. Epub 21 de junio de 2024. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.626>
- Estrada, G., Sánchez, V., Gómez, C. (2018). Bioética y desarrollo sostenible: entre el biocentrismo y el antropocentrismo y su sesgo economicista. *Clío América*, 12(4), 255-267.
- Faleiros Júnior, Roberto Galvão, & Corrêa Borges, Paulo César. (2012). A macrobioética e os direitos humanos: um caminho para o humanismo dialético. *Revista de Bioética y Derecho*, (26), 13-21. <https://dx.doi.org/10.4321/S1886-58872012000300003>

- Guimarães, R. (2002). *La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas desarrollo*. En: *Ecología política, Naturaleza, sociedad y utopía*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 53-82.
- León, F. (2020). *Bioética y Medio ambiente*. Fundación Interamericana Ciencia y Vida. Chile.
- Martínez, A., Porcelli, A. (2016). Consumo sostenible: nuevos desafíos frente a la obsolescencia programada como compromiso con el ambiente y la sustentabilidad. *Ambiente y Sostenibilidad*, (6):105-135.
- ONU. (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- Palomares Cantero, Juan Manuel. (2024). Desafíos bioéticos de las políticas públicas ante el envejecimiento poblacional en Latinoamérica. *Medicina y ética*, 35(2), 374-428. Epub 04 de junio de 2024. <https://doi.org/10.36105/mye.2024v35n2.03>
- Salas-Zapata, Walter A, Ríos-Osorio, Leonardo A, & Álvarez-Del Castillo, Javier. (2012). Marco conceptual para entender la sustentabilidad de los sistemas socioecológicos. *Ecología austral*, 22(1), 74-79. Recuperado en 09 de julio de 2024, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1667-782X2012000100008&lng=es&tlng=es.
- Truccolo, T., Calgaro, C. (2021). Los impactos de la obsolescencia programada para lograr la sostenibilidad ambiental en la sociedad consumocentrista y su contribución al efecto de la Teoría de Gaia. *Sostenibilidad económica, social y ambiental*, 3, 45-61.
- WWF (2020). *Informe Planeta Vivo 2022. Hacia una sociedad con la naturaleza en positivo*. Almond, R.E.A.; Grooten M.; Juffe Bignoli, D. y Petersen, T. (Eds). wwf, Gland, Suiza.
- Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>
- Zenón Porfidio, Gomel Apaza, Jorge, Ishizawa Oba, Rafael Evelion, Granados Carbajal, & Adam, Gamwell, (2024). Escepticismo en el reconocimiento de los conocimientos tradicionales para la gestión de las políticas públicas ligadas al cambio climático. *Revista Geográfica de América Central*, (72), 133-154. <https://dx.doi.org/10.15359/rgac.72-1.5>

3. Ética aplicada y valores en la era digital: perspectivas y desafíos en los jóvenes universitarios

IRMA EUGENIA GARCÍA LÓPEZ*

JOSÉ ISABEL JUAN PÉREZ**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.281.03>

Resumen

La revolución digital ha transformado profundamente la interacción humana con su entorno. Por un lado, el internet ofrece un acceso sin precedentes a vastos recursos de información y facilita la comunicación global. No obstante, esta transformación también ha generado una creciente dependencia de dispositivos electrónicos y tecnologías digitales, planteando desafíos significativos en términos de la salud mental, la privacidad y el comportamiento social.

Este capítulo examina la importancia de la ética aplicada y los valores en la educación universitaria en la era digital. Utilizando una metodología descriptiva-explicativa, se analizan los principios morales y el impacto de la tecnología en la educación superior. El objetivo es identificar los fundamentos éticos y axiológicos predominantes en las generaciones digitales y subrayar la necesidad de una educación en valores que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos morales en un entorno en constante evolución.

Entre las principales aportaciones, se subraya la necesidad imperiosa de promover una ética digital que impulse la participación de los estudiantes

* Postdoctora en Investigación Educativa. Investigadora SNI, de la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0935-2275> ; correo electrónico: iegarcial@uaemex.mx

** Doctor en Antropología Social. Profesor en el Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7837-6938>

en los entornos virtuales. Es esencial fomentar el activismo digital y apoyar la creación de comunidades estudiantiles dedicadas al diálogo crítico y al debate constructivo.

Esta aproximación no solo enriquece el entorno académico, sino que también refuerza el compromiso de los estudiantes con los valores éticos fundamentales. Asimismo, se destaca la integración de la educación en valores como un pilar central en la formación universitaria, indispensable para fortalecer la calidad humana y el sentido de responsabilidad social de los futuros profesionales.

Palabras clave: *educación universitaria, valores, ética aplicada, tecnologías digitales, TIC's.*

Introducción

Este capítulo aborda la creciente relevancia de la ética aplicada y los valores en la educación universitaria en la era digital, un tema de vital importancia en un mundo profundamente marcado por la acelerada integración tecnológica en todos los ámbitos de la vida humana. La digitalización ha reconfigurado las formas en que interactuamos, trabajamos y aprendemos, creando nuevas dinámicas sociales y éticas que exigen una reflexión crítica urgente. En este contexto, la ética y los valores no solo se convierten en guías fundamentales para navegar estos cambios, sino que también son esenciales para garantizar que el avance tecnológico se oriente hacia el bienestar común y no se convierta en un fin en sí mismo. Esta necesidad de reevaluar y fortalecer los principios éticos en la formación universitaria es crucial para preparar a las futuras generaciones de profesionales en un entorno cada vez más complejo y digitalizado.

La estructura del capítulo consta de ocho apartados que exploran, desde distintas perspectivas, la relación entre la ética y la tecnología en la educación universitaria. Fundamentos de la ética y los valores examina la relevancia histórica y contemporánea de la ética y los valores, destacando su papel en la formación del carácter humano; Adaptación de la ética aplicada a campos innovadores: analiza cómo la ética ha evolucionado para

abordar las demandas de una sociedad cada vez más tecnológica, extendiéndose a campos como la bioética, la ética ambiental, y la ética digital; Dilemas éticos emergentes explora los desafíos éticos contemporáneos, como la privacidad de datos y la responsabilidad algorítmica, y se discute cómo la ética digital puede ofrecer orientación frente a estos retos; Ética y desarrollo sostenible reflexiona sobre el papel de la ética en la promoción de un desarrollo justo y sostenible, cuestionando las predicciones del determinismo tecnológico; Ética digital como motor de transformación evalúa cómo la ética digital puede orientar el desarrollo tecnológico hacia objetivos socialmente responsables, evitando que la tecnología se convierta en un fin en sí misma; Metodologías educativas y currículos universitarios analiza cómo las universidades pueden adaptar sus métodos y programas de estudio para preparar a los estudiantes ante los desafíos éticos que plantea la era digital; Educación en valores como agente de cambio subraya la importancia de la educación en valores para formar profesionales comprometidos con la justicia social y el bienestar común; Conclusiones y aportaciones concluyen que una formación ética y axiológica adecuada empodera a las generaciones futuras, permitiéndoles utilizar la tecnología como herramienta al servicio de la equidad y la justicia social. En consecuencia, se afirma que la ética debe ser un pilar central en la educación universitaria en la era digital.

Fundamentos de la ética y los valores

La ética, como disciplina filosófica, explora la esencia y los fundamentos del comportamiento moral, vinculando profundamente la naturaleza del ser humano con sus acciones. El término ética deriva del griego *êthos*, que significa tanto carácter como costumbre, subrayando la dualidad entre la identidad individual y la influencia del entorno. Esta noción, según Aranguren (1959), también evoca la idea de «morada», sugiriendo que la ética no solo define quiénes somos, sino también el entorno que habitamos, estableciendo una interconexión intrínseca entre el ser humano y su mundo. La ética, por lo tanto, se convierte en la morada del ser, integrando la ontología y el carácter en un marco que guía la conducta moral en su totalidad.

El término griego *ethos*, traducido al latín como *mos o mores*, vinculado a la palabra moral, implica un carácter o modo de ser profundamente enraizado en la naturaleza humana. Este carácter se forma a través de la repetición de hábitos, que son patrones de comportamiento que dirigen nuestras acciones y, a su vez, moldean nuestro carácter moral. En este sentido, el carácter moral es el resultado de nuestras decisiones y acciones, un proceso de autodeterminación que deja una marca en la naturaleza y en nuestro ser.

La ética, según Abbagnano (2004), se analiza desde dos perspectivas: como la ciencia que guía la conducta humana hacia un fin, utilizando la naturaleza humana como medio, y como la ciencia de la conducta humana en general. La ética se enfoca en los actos humanos conscientes y voluntarios, aquellos que afectan a otros individuos o a la sociedad en su conjunto. Esta disciplina se basa en la observación objetiva y en la organización sistemática del conocimiento, fundamentándose en principios científicos y justificados racionalmente mediante la axiología o la teoría de los valores.

En filosofía, el concepto de valor, según Abbagnano, se origina en los términos griegos *ἀξία* (*axía*) y latinos *aestimabile*, que indican lo verdadero o válido. Ferrater Mora (2004) también lo asocia con objetos dignos de elección, aunque esta no siempre refleja un valor intrínseco. La axiología, compuesta por *axios* (valioso) y *logos* (fundamentación), es la disciplina que examina la naturaleza y tipología de los valores.

Hernández y Vidal (2020) explican que los valores tienen dos dimensiones esenciales. Por un lado, existe una dimensión universal, donde los valores se basan en visiones axiológicas compartidas por la sociedad que generan un consenso político y moral. Esta dimensión da a los valores una apariencia de objetividad, ya que son aceptados y valorados colectivamente. Por otro lado, está la dimensión subjetiva, que conecta los valores con la experiencia individual y única de cada persona. Aunque los valores son influenciados por el contexto social y pueden parecer objetivos, también cambian con el tiempo y las circunstancias, reflejando la perspectiva personal de los individuos y grupos. Esto resalta la tensión entre la objetividad y la subjetividad en cómo entendemos y aplicamos los valores. Mantilla (2024) argumenta que la ética no puede ser objetiva, ya que no existe un consenso moral universal debido a la diversidad de sistemas de valores en el mundo.

Ética aplicada

La crítica al universalismo llevó a la expansión de la ética hacia nuevas áreas de acción. Cortina (2002) destaca que en las décadas de 1960 y 1970 surgieron las «éticas aplicadas» en Occidente, marcando un cuarto giro en la filosofía, el «giro aplicado» que se centró en la ética o la filosofía moral. Estas éticas aplicadas surgieron como respuesta a la necesidad de una ética pluralista y democrática, dado que no existe una ética universalmente aceptada. En su lugar, emergen diversas morales y corrientes filosóficas (Romero, 2017).

Inicialmente, la ética aplicada abarcaba campos clásicos como la bioética y la ética profesional, pero se ha expandido para incluir la ética ambiental, empresarial, de la educación, de la economía y de los estudios de la paz, y más recientemente, la ética en informática, cibernética e inteligencia artificial. Esta expansión ha generado nuevas expectativas sobre la aplicación de principios éticos, integrando perspectivas interdisciplinarias y complejas. Romero (2017) señala que los avances tecnológicos y comunicacionales han dado lugar a un nuevo campo de reflexión que integra la computación, la ética y la información.

Cortina (2002) describe la ética aplicada como una forma renovada de conocimiento y reflexión sobre cuestiones morales, ofreciendo directrices para la acción. Este enfoque busca abordar problemas no cubiertos por las éticas tradicionales, requiriendo la colaboración no sólo de filósofos, sino también de expertos en diversas disciplinas. Por lo tanto, la ética aplicada se enfrenta a dilemas desde una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria. López de la Vieja (1997) señala que los problemas prácticos en ética aplicada difieren de los problemas clásicos de la ética general. Las éticas especiales, como disciplinas autónomas, son más funcionales porque abordan problemas específicos sin la necesidad de una reflexión general sobre la ética. Estas éticas mantienen una autonomía relativa y buscan redefinir propósitos y construir nuevas perspectivas éticas.

La ética aplicada avanza hacia una etapa de expansión, impulsada por las críticas a la metaética y orientada a ofrecer respuestas adecuadas en un contexto de pluralismo ético característico de las sociedades postmetafísicas (Romero, 2017). En concordancia, Uracahua (2023) destaca que en las so-

ciedades pluralistas y liberales coexisten diversos códigos, creencias y valores que, aunque no siempre coinciden, comparten criterios comunes. Esta variedad genera sistemas éticos y morales divergentes, donde la ética aplicada responde a la necesidad de resoluciones pragmáticas en contextos sociales heterogéneos. La diversidad plantea desafíos para alcanzar consensos unánimes, subrayando la relevancia de los principios que estructuran y sistematizan el análisis ético, fundamentando las premisas argumentativas de la ética aplicada.

La pluralidad de corrientes éticas complica los problemas prácticos que varían en importancia y naturaleza. Las éticas aplicadas buscan resolver estos problemas específicos con precisión, manteniendo su autonomía. Su enfoque hermenéutico y crítico tiene como objetivo identificar los aspectos morales en las actividades humanas, basándose en métodos procedimentales, hermenéuticos, dialógicos y críticos, como los propuestos por la tradición discursiva (Terrones y Bernardi, 2024).

En la actualidad, la ética aplicada está en expansión y se adapta a variados contextos. Según López de la Vieja (2000), la ciencia y las circunstancias empíricas contextualizan las teorías éticas generales, sin invalidarlas. Aunque las éticas especializadas no sustituyen a la ética teórica, su aparición responde a la necesidad de aplicabilidad práctica. Correa, Montoya y Mealla (2019) destacan la revitalización del aspecto pragmático de la ética, que se manifiesta tanto en la filosofía como en otros campos. La ética aplicada requiere una visión holística debido a su complejidad y alcance. Celeiro, Maceo y Romero (2018) sostienen que, en la revolución del saber, la integración de saberes científicos y humanísticos es esencial. El principal reto es encontrar soluciones teóricas y prácticas para abordar las amenazas que el ser humano plantea a su propia existencia en los ámbitos natural y social.

Ética en la era digital

En la actualidad, la humanidad enfrenta una revolución del saber marcada por enfoques como la ética global, el holismo ambientalista y la teoría de la complejidad. Los avances tecnocientíficos han generado nuevas cuestiones éticas que requieren una guía moral. Martínez (2019) señala que, en la

posmodernidad, el relativismo ético se manifiesta a través de marcos culturales, sociales y tecnocientíficos, más que como un conjunto de principios universales.

En este contexto, la ética digital emerge como una filosofía práctica destinada a examinar y guiar el uso de las tecnologías digitales. Según Reddy *et al.* (2020), es crucial fomentar una ética digital que promueva un uso responsable de la tecnología, abordando no sólo su utilización, sino también los actos éticos en entornos digitales. Aparicio-Gómez *et al.* (2023) destacan que la ética digital debe valorar los actos humanos en el contexto de las TIC. El rápido avance tecnológico y la lenta adaptación social suelen pasar desapercibidos, aunque impactan profundamente en la vida cotidiana y en las estructuras sociales, políticas y familiares.

La generalidad de los medios electrónicos en el entretenimiento, los negocios y la educación subraya la urgencia de reflexionar sobre las implicaciones éticas y sociales de lo digital. La ética digital no solo proporciona un marco para comprender y evaluar estos impactos, sino que también busca establecer principios y valores que guíen nuestra interacción con las tecnologías digitales. De esta manera, se convierte en una brújula moral esencial en un mundo cada vez más interconectado y mediado tecnológicamente. Esto implica abordar temas como la privacidad en línea, la seguridad cibernética y la toma de decisiones informadas en un mundo digital (Aparicio-Gómez, *et al.*, 2023).

La ética digital se ha vuelto indispensable en la era digital, especialmente crucial para las nuevas generaciones que se desarrollan en un mundo tecnológicamente avanzado. Floridi *et al.* (2018) destacan la importancia de la dignidad humana y la protección del entorno natural como fundamentos esenciales de esta disciplina. Este enfoque ético enfrenta desafíos significativos, como la gestión de información precisa y el fomento de una ciudadanía digital responsable. Al mismo tiempo, la ubicuidad de los medios electrónicos en áreas como el entretenimiento, los negocios, la educación, entre otras, hace imperativa una reflexión profunda sobre sus implicaciones éticas y sociales. La ética digital proporciona un marco crucial para evaluar estos impactos, ofreciendo principios que guían nuestras interacciones con las tecnologías digitales y subrayando la necesidad de abordar conscientemente las consecuencias éticas y sociales de nuestra integración con la tecnología.

La ética digital surge como un imperativo para enfrentar los retos impuestos por la tecnología, las redes sociales, el internet y las TIC. Esta ética ofrece un marco para reflexionar sobre cómo establecer relaciones interpersonales mediadas por la tecnología y define los referentes necesarios para una convivencia ética en la ciudadanía digital, entendida como las competencias digitales que facilitan la comprensión, navegación, participación e interacción en el entorno digital de manera segura y ética (Rendón y Angulo, 2022).

Area (2014) enfatiza que la alfabetización en el siglo XXI debe combinar habilidades tecnológicas con un sólido marco ético y político. La creciente influencia de las tecnologías digitales requiere una ética digital que no solo se limite a habilidades básicas, sino que integre una profunda alfabetización moral. Esta ética debe fomentar la toma de decisiones conscientes y críticas, reconociendo que las tecnologías de la información y comunicación tienen un impacto significativo en nuestro entorno cultural y político, y no son socialmente neutrales.

En consecuencia, la ética digital se erige como un pilar esencial para el desarrollo sostenible, adoptando un enfoque proactivo y constructivo que guía tanto la planificación como la implementación de acciones concretas. Es imperativo que la sociedad, de manera colectiva, establezca mecanismos de defensa para atenuar los riesgos asociados con la tecnologización y digitalización, a la vez que se potencian aplicaciones que resulten en impactos positivos. Esto debería alinearse con los objetivos de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, creando un futuro donde la tecnología se emplee como una fuerza benéfica y transformadora (El País, 2020; Lindor y Zavala, 2023).

Ética para el uso responsable de la ciencia y la tecnología en la sociedad contemporánea

El avance tecnológico redefine la visión de los especialistas en las TIC y el ciberespacio, cruciales para entender la globalización más allá del ámbito económico. Esta transformación está intrínsecamente vinculada con la sociedad de la información y del conocimiento, haciendo esencial la racionalidad tecnológica que permea la vida cotidiana. Según González

(2018), esta racionalidad establece una nueva cultura en la que el conocimiento científico y el poder técnico abarcan todos los aspectos de la existencia humana. La ética, por lo tanto, no debe separarse, sino que está entrelazada con la estructura misma de la sociedad, reflejando nuestra condición y aspiraciones colectivas.

El ciberespacio¹ subraya la importancia de la cibercultura para comprender la influencia cultural de las tecnologías emergentes. Esta noción no se limita a aspectos técnicos, sino que se extiende a un mundo de valores y significados, posicionando la tecnología como un elemento central del acervo cultural que moldea nuestra vida y proyectos desde una perspectiva intersubjetiva.

En la vida cotidiana, la tecnología no solo cumple funciones instrumentales, sino que también adopta significaciones culturales profundas. La ética se presenta como un modelo de racionalidad práctica que ofrece una postura moral frente a la tecnología, interactuando con dimensiones epistemológicas, gnoseológicas y antropológicas. Este enfoque se configura como un humanismo tecnológico que guía nuestras acciones en un mundo altamente tecnologizado, invitándonos a reflexionar sobre cómo la tecnología redefine nuestra comprensión de la condición humana.

En este marco, Jonas (1995) introduce la heurística del temor, sugiriendo que solo al prever los posibles cambios en la humanidad podemos comprender el concepto de ser humano que debemos proteger. La filosofía moral debe evolucionar hacia una ética de la responsabilidad que resguarde tanto la supervivencia física como la integridad de la naturaleza humana.

Siguiendo el planteamiento de Jonas, la tecnociencia debe integrarse en el pensamiento contemporáneo y en la vida humana, planteando un desafío para la ética tecnológica. Este desafío consiste en desarrollar propuestas

¹ El ciberespacio es un entorno no geográfico y virtual donde se despliega la vida en red, evocando la idea de un espacio real que puede ser “dominado” o “conquistado” mediante la navegación digital. Este término, acuñado por William Gibson en su novela *Neuromante* (Ace Books, 1984), es descrito como un lugar inmaterial al que el protagonista accede en un estado de éxtasis tecnológico, proyectando su conciencia en una “alucinación consensual” que él denomina “la matriz” (Gibson, 2007, p. 6). Lévy (2011) y Mihalache (2002) reconocen la influencia de Gibson en la conceptualización moderna del ciberespacio como un dominio donde la mente se libera de las limitaciones físicas para habitar una realidad puramente digital.

teóricas con aplicaciones prácticas que promuevan la integración epistémica, metodológica y ética de diversas formas de racionalidad científica.

Morin (1991) argumenta que la realidad es ontológica y físicamente compleja. Un pensamiento que ignore esta complejidad resulta mutilante, llevando a soluciones igualmente reduccionistas. Las perspectivas unidimensionales, ya sean ideológicas, científicas o culturales, no abordan adecuadamente los problemas humanos. Las soluciones efectivas deben integrar la racionalidad tecnocientífica con una ética aplicada que reconozca la complejidad de los problemas y busque respuestas holísticas y sostenibles.

González y Arnaiz (2018) propone el ciberhumanismo como un enfoque que enfrenta los desafíos de un mundo tecnologizado, preservando la humanidad mediante la memoria compartida y valorando las relaciones humanas en el contexto tecnológico. El ciberhumanismo simboliza la interrelación entre tecnología y ética, sirviendo como puente entre lo humano y la innovación tecnológica. Colón (2019) describe que la cibercultura se sitúa dentro del marco de la cibernética de Wiener y el ciberespacio de Dick y Gibson, integrando la realidad virtual y el concepto de simulacro de Baudrillard. Estas nociones, vinculadas a las tecnologías digitales, influyen en la formación de nuevas subjetividades en nuestras sociedades.

Holmquist *et al.* (2019) describen la tensión de la innovación no solo como un proceso tecnológico sino también como la creación de nuevos significados y percepciones en el diseño y uso de productos. Esta dinámica refleja la conciencia humana en nuevos espacios y la reflexión sobre su lugar en ellos, subrayando la importancia del ciberhumanismo como una descripción necesaria de la existencia en un mundo tecnológico, donde el individuo se integra y responde a un entorno cambiante (Arnaiz, 2018).

La racionalidad tecnocientífica, aunque promete mejoras, revela profundas paradojas éticas, ambientales y epistemológicas que afectan tanto la generación de conocimiento como el uso cotidiano de las TIC. En este contexto, el ciberhumanismo y la ética tecnológica son esenciales para reconciliar estas tensiones, fomentando un enfoque más reflexivo y responsable del uso tecnológico. El ciberhumanismo busca preservar los valores humanos dentro del entorno digital, mientras que la ética tecnológica integra consideraciones morales en el desarrollo y aplicación de tecnologías, asegurando que su progreso favorezca un bienestar humano integral y sostenible (Zuna, *et al.*, 2020).

La tecnología ha transformado radicalmente la sociedad contemporánea, reconfigurando la generación, construcción, compartición y comunicación de información. Este cambio ha creado un sistema de organización del conocimiento que responde a las necesidades de una cibernsiedad avanzada, generando una cultura global en la que los usuarios del ciberespacio, ahora los cibernautas, constituyen una nueva cibernsiedad (Nieto, 2017). Esta transformación ha modificado profundamente la vida cotidiana y las actividades humanas, alterando las relaciones interpersonales y las interacciones con objetos, y propiciando la emergencia de nuevos mundos a través del espacio virtual. Esto configura una nueva realidad filosófica y cultural que redefine las conexiones y experiencias en la era digital.

Esquirol (2011) argumenta que la filosofía de la técnica se concentra en la adaptación del entorno para cumplir objetivos humanos, integrando la técnica con la epistemología para facilitar una comprensión y manejo práctico de la realidad. Según Fernández (2021), el humanismo digital se asienta en la incorporación de los avances de la cuarta revolución industrial, propiciando la transición hacia una cibernsiedad² que potencia las capacidades humanas para avanzar en el progreso técnico y el desarrollo económico. En este contexto, la aplicación de tecnologías en áreas como la productividad, el entretenimiento, la comunicación, la salud y la educación se vuelve crucial para el bienestar humano.

Ética digital y transformación social

El avance tecnológico ha moldeado nuevas generaciones inmersas en el contexto de las TIC, redes sociales, la web 4.0 y el internet, redefiniendo sus modos de pensar, vivir e interrelacionarse. A pesar de estar en una era de la información y el conocimiento, existe una marcada carencia de referentes éticos en el ámbito digital, destacando la necesidad de una ética digital que guíe a los jóvenes en su interacción con la tecnología, fundamentando sus

² La cibernsiedad, o sociedad de la información y conocimiento, surgida a finales del siglo xx y principios del xxi, se basa en las interacciones electrónicas y la información virtual, influyendo en diversos aspectos de la vida. Sus pilares son: multimedia, hipermedia, realidad virtual, grandes redes informáticas e Internet (Jones, 2003).

estilos de vida en principios éticos robustos para una convivencia responsable en la sociedad digital (Balladares, 2023).

La ética digital emerge como una guía indispensable para definir principios y valores que orienten las acciones humanas en entornos digitales. Los jóvenes interactúan con una variedad de dispositivos—desde computadoras y smartphones hasta dispositivos de realidad virtual—, realizando múltiples tareas que van desde navegar por internet hasta participar en foros virtuales y explorar entornos de realidad virtual. Todas estas actividades deben estar regidas por principios éticos firmes, garantizando que las futuras generaciones adopten comportamientos responsables y conscientes en su uso de la tecnología (Hayles, 2004; Martínez, 2023).

Proponer una ética digital fundamentada en la dignidad humana conlleva orientar las acciones hacia la mitigación de brechas digitales, el uso responsable de datos, la prevención de vulnerabilidades digitales, la promoción de la ciudadanía digital, la protección ambiental y el manejo adecuado de la inteligencia artificial, entre otros aspectos (Terrones y Bernardi, 2024). Este enfoque filosófico aspira a establecer un sistema de valores que guíe las acciones humanas hacia el bien, contextualizado en los avances tecnológicos y los cambios en la sociedad de la información. En esencia, se busca establecer un fundamento moral que fomente una racionalidad ética, facilitando la comprensión, decisión y el actuar conforme a principios axiológicos, promoviendo así una convivencia ética en el entorno digital y en redes sociales, asegurando interacciones basadas en valores de justicia, responsabilidad y respeto (Aguilar, 2020).

La ética digital proporciona guías de conducta que combinan requerimientos técnicos con principios morales, enfrentando las actitudes imprudentes derivadas del desarrollo tecnológico. Esta ética influye significativamente en los ámbitos académicos y estudiantiles, orientando el uso de oportunidades tecnológicas para forjar un mundo más justo y genuinamente humano, favoreciendo un ambiente que permite el desarrollo integral de cada persona, con respeto y el fortalecimiento de valores éticos esenciales.

Desde una visión humanista, es fundamental reevaluar la relación entre el ser humano, la tecnología y la naturaleza. El futuro de la humanidad descansará en una interacción responsable con la tecnología y en la preservación del entorno natural, elementos clave para una sociedad avanzada. La

digitalización de la vida cotidiana presenta nuevas incertidumbres y complejidades (Balladares, Avilés, y Pérez, 2016), marcando una transición hacia enfoques ecológicos y computacionales, desde espacios y tiempos físicos asincronizados, fomentando así la armonía dentro de un paradigma posthumanista.³ Leonhard (2019), uno de los diez pensadores más influyentes en el ámbito de los avances científicos y tecnológicos en la era del progreso exponencial, argumenta que, aunque la tecnología impulsa a las sociedades, es la humanidad quien las define. Avanzamos hacia un futuro en el que tres principios son fundamentales: la humanidad, el planeta y el bienestar. Si queremos asegurar un futuro para la humanidad, debemos comprometernos a protegerla. Esto nos lleva a una pregunta esencial: ¿cómo podemos preservar la humanidad? Para utilizar la tecnología en favor de los individuos, es imperativo aprovechar sus beneficios y mitigar sus prejuicios, reconociendo los cambios e impactos que genera en la esencia humana, y al mismo tiempo saber lo que está en riesgo.

Por ejemplo, las redes sociales ofrecen ventajas significativas, pero también presentan peligros considerables. Las redes sociales, ampliamente utilizadas por los jóvenes, constituyen una nueva forma de interacción y una herramienta de comunicación global. Facilitan la conexión entre individuos con intereses y necesidades similares. No obstante, presentan riesgos importantes, como la pérdida de la privacidad, la difusión de desinformación y la exposición a conductas perjudiciales que requieren una gestión cuidadosa y responsable (Lagla *et al.*, 2017).

Otro paradigma advierte sobre los riesgos profundos de las intervenciones genéticas, modificaciones estéticas y la ciborgización⁴ de la humanidad. Actualmente enfocada en aplicaciones terapéuticas y mecánicas, la

³ *Posthumanismo*: estado general de nuestra cultura actual, es decir, la cultura en una nueva fase histórica de la humanidad –la nuestra– que se inaugura con lo que llamamos tercera revolución tecnológica. Es una corriente cultural que asume la insuficiencia radical de los modelos humanistas clásicos y de la propia «condición humana», tal como la conocemos hasta el presente, a la hora de orientar ética y políticamente un cambio tecnológico y social (Quintana, 2019 p.25).

⁴ Lewin (2023) define la “ciborgización” como la hibridación entre el cuerpo orgánico y la máquina, un proceso que él denomina “tecnomorfosis.” Este fenómeno se caracteriza por la constante fusión y transformación del cuerpo humano con dispositivos tecnológicos, dando lugar a “cuerpos-otros” que fluctúan entre lo físico y lo digital, fusionando carne, máquina y cibernética, y alterando las trayectorias de la corporeidad. Lewin, (2023, p. 169).

ciborgización podría expandirse y presentar serios desafíos éticos sobre la evolución futura de la humanidad. Pensadores como Sandel y Habermas critican las aspiraciones del transhumanismo tecnológico, destacando los peligros de fusionar lo biológico con lo tecnológico, y advierten que tales innovaciones podrían alterar la esencia de la humanidad (Escar, 2018).

González y Martínez (2020) exploran la ética desde una perspectiva filosófica, aplicándola como un marco normativo que orienta las acciones individuales dentro de la sociedad. En términos consecuencialistas, evalúan la ética basándose en los resultados morales de las acciones, mientras que, desde una perspectiva deontológica, destacan la importancia de cumplir con deberes y derechos específicos. En la era digital, estas facetas éticas se convierten en cruciales para guiar las decisiones relacionadas con la tecnología, reflejando las cualidades humanas tanto en la interacción digital como en las decisiones morales que surgen de los avances tecnocientíficos.

La hibridación entre lo humano y lo tecnológico se ha materializado en un fenómeno creciente que requiere tanto de adaptación como de una reflexión ética y legal profunda. Ante la carencia de regulaciones internacionales pertinentes, se hace imprescindible establecer un marco ético global. Coincidente, Bonnet, y Boissier (2016) señalan que la ética digital se presenta como una preocupación central, trascendiendo su impacto sobre individuos y organizaciones para influir significativamente en la esfera política y social a nivel mundial. La ausencia de un consenso global sobre las responsabilidades y los derechos tecnológicos resalta la urgencia de enfrentar estos dilemas éticos, especialmente en los países en desarrollo que frecuentemente los relegan. No obstante, se proyecta que la ética digital evolucionará hasta convertirse en un pilar fundamental de la estructura socioeconómica y política internacional.

Gerd Leonhard, futurista y humanista reconocido, sugiere en una entrevista para *endlightED* (Zafra, 2019) la creación de un consejo ético digital mundial para debatir y regular aspectos como la inteligencia artificial, la modificación genética, la bioingeniería, la ciborgización y la virtualidad. Propone establecer un tratado social por país que constituya una guía filosófica y ética para moderar el uso de la tecnología, ofreciendo un marco de principios, valores y normas tecnocientíficas.

Aunque la idea de Leonhard es atractiva, enfrenta desafíos filosóficos significativos sobre su viabilidad. Desde una perspectiva relativista, los prin-

cipios y valores éticos varían considerablemente entre culturas y contextos, complicando la posibilidad de alcanzar un consenso global. Wagner (2015) subraya que la diversidad étnica y cultural de las sociedades contemporáneas conduce a una pluralidad de costumbres, tradiciones y estructuras sociales que, a su vez, generan diversas normas y conceptos éticos y morales. Esta variabilidad cultural podría obstaculizar la formación de acuerdos universales en un consejo ético digital global.

Este relativismo cultural podría complicar la implementación de un tratado social uniforme a nivel global, pues, según Arnold-Cathalifaud (2012), un conocimiento universal debe reflejar la diversidad cultural, y las explicaciones sociales limitadas a perspectivas occidentales resultan insuficientes y científicamente débiles.

Desde una perspectiva libertaria, regular el uso de la tecnología puede verse como una infracción a la libertad individual, ya que la imposición de normas tecnocientíficas podría ser percibida como un control estatal o supranacional, generando resistencia entre quienes valoran la libertad y la innovación sin restricciones. Esta resistencia se agrava por la ambigüedad ética y la falta de normas claras, lo que dificulta el progreso en este ámbito.

Bietti (2019) critica que la ética, sin su valor intrínseco, se ve atrapada en formas ambiguas de autorregulación y regulaciones conservadoras. Las soluciones a menudo son resoluciones no vinculantes o dictámenes de expertos interdisciplinarios, insuficientes para llenar el vacío normativo existente. Además, existe escepticismo sobre la capacidad de un consejo ético digital mundial para mantenerse al día con el rápido avance tecnológico. Las regulaciones a menudo quedan desactualizadas frente a los desarrollos tecnológicos, lo que plantea la necesidad de desarrollar una ética reflexiva que priorice soluciones consideradas y sostenibles, asegurando una toma de decisiones más eficaz y a largo plazo.

Monasterio (2021) argumenta que la coordinación global de principios éticos y normas tecnocientíficas enfrenta desafíos significativos, como la falta de voluntad política, la competencia geopolítica y las disparidades económicas entre países. Ante estas dificultades, la ética por diseño se erige como un enfoque crucial que integra de manera sistemática valores y principios éticos en los procesos de diseño y desarrollo tecnológico, con el fin de garantizar que su implementación respete los derechos y la dignidad humana.

Finalmente, es esencial y urgente un rediseño profundo en el orden y funcionamiento de las naciones e instituciones que promueven e implementan soluciones tecnológicas innovadoras. Este replanteamiento debe incluir aspectos normativos y ejecutivos que abarquen justicia, ética, responsabilidad y garantía a nivel global (Amoroso, Reyes, y Saarenpää, 2020). En definitiva, para fomentar una ética digital efectiva y universal, se necesita una transformación estructural que trascienda las barreras nacionales y culturales, asumiendo un compromiso compartido para un futuro tecnológicamente responsable y éticamente sostenible.

Educación en la era digital

En palabras de Dewey (1916), si hoy enseñamos a los estudiantes como enseñábamos ayer, los despojamos del futuro, una advertencia que resuena con particular urgencia en nuestra era digital. La aceleración de los cambios sociales, propulsados en gran parte por nuevas tecnologías, exige una revisión de la perspectiva educativa actual. Nuestro sistema educativo, aún anclado en metodologías diseñadas para generaciones pasadas, no está preparado para los desafíos contemporáneos. Las universidades, en particular, deben adoptar métodos innovadores que no solo promuevan el conocimiento tradicional, sino que también desarrollen habilidades relevantes para la sociedad moderna.

En el ámbito universitario, las prácticas pedagógicas necesitan una reflexión profunda sobre cómo la tecnología afecta las teorías del aprendizaje y la formación. La era digital introduce nuevos paradigmas que transforman nuestras concepciones del aprendizaje y del conocimiento, con teorías cibernéticas que explican la influencia de la tecnología en la educación y la formación de una sociedad del conocimiento. Estas innovaciones, que incluyen la incorporación de tecnologías digitales, nuevas tendencias y modelos educativos, buscan mejorar y sostener la eficacia de los procesos formativos (Pérez, *et al.*, 2018).

En el ámbito de la educación superior, se observa una tendencia creciente hacia la incorporación de tecnologías avanzadas y metodologías innovadoras que enriquecen y transforman la experiencia educativa. Esta

evolución se manifiesta en el uso de herramientas como la realidad aumentada, los simuladores, el *Big Data*, el *Internet* de las Cosas (IoT), la robótica y la inteligencia artificial, que promueven una pedagogía centrada en la conectividad y la versatilidad, poniendo al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje (Arimatea, *et.al.*, 2023). Además, se integran sistemas de gestión del aprendizaje videoasistido, la gamificación, la realidad virtual y aumentada, que reflejan un cambio hacia prácticas más dinámicas y participativas.

Dentro de este marco, el conectivismo emerge como una respuesta vital a las exigencias de la era digital, superando los paradigmas tradicionales como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, que frecuentemente no corresponden a las necesidades contemporáneas de los estudiantes. El conectivismo, según López de la Cruz y Escobedo (2021), es una teoría del aprendizaje en la era digital que se basa en la interconexión de nodos en redes de conocimiento. Este enfoque sugiere que el aprendizaje ocurre a través de estas conexiones, con un rol dinámico tanto para docentes como para estudiantes, y anticipa una evolución hacia la inteligencia artificial en la educación, redefiniendo la función tradicional del profesor. La adaptación y reinención continuas del modelo educativo son cruciales; sólo así podemos garantizar que la educación prepare eficazmente a los estudiantes para enfrentar y configurar activamente el futuro. Esta orientación no solo es una respuesta a los cambios tecnológicos, sino que también constituye un compromiso ético para fomentar un desarrollo integral y consciente en los futuros profesionales.

El conectivismo, en línea con teorías de aprendizaje anteriores, enfatiza la construcción y gestión autónoma del aprendizaje a través del análisis crítico de la información. Uribe (2017) describe el conectivismo como el nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital, destacando que se fundamenta en las conexiones y la ecología de las redes. Esta teoría podría consolidar la educación artificial y el aprendizaje a través de nodos inteligentes. Esta teoría no solo refuerza el conocimiento existente, sino que también promueve la conectividad entre alumnos y docentes, favoreciendo un aprendizaje colaborativo y compartido que trasciende las aulas y se extiende a los dispositivos electrónicos en cualquier momento y lugar.

Chamba (2020) señala que el conectivismo no pretende alterar los currículos, sino transformar la modalidad de aprendizaje, utilizando las redes de internet y las plataformas educativas para enriquecer y facilitar el proceso educativo, permitiendo que tanto estudiantes como docentes expandan y ajusten la información durante su formación.

En el contexto de una era digital disruptiva, se hace imperativo desarrollar competencias educativas que abarquen no solo aspectos técnicos y metodológicos, sino también habilidades participativas y personales cruciales para adaptarse a un entorno de constante innovación tecnológica y colaboración interdisciplinaria. Cabrera Castiglioni (2018) afirma que las competencias informacionales y digitales, divididas en técnico-instrumentales y analítico-rationales, son fundamentales en la sociedad de la información, y subraya su importancia en el ámbito académico actual, donde la era digital transforma los espacios de transmisión y generación de conocimiento.

Los estudiantes del futuro necesitarán habilidades que les permitan desempeñarse en roles aún no existentes, fomentando la creación y adaptación a empleos virtuales y flexibles. Estas competencias son fundamentales para preparar profesionales. La cuarta revolución tecnológica está redimensionando las competencias actuales. López de la Cruz y Escobedo (2021) amplían las antiguas teorías del aprendizaje al incorporar en el conectivismo dos nuevos saberes: el «saber dónde», que implica la habilidad para encontrar y filtrar información relevante, y el «saber transformar», que se refiere a la capacidad de ajustar y adaptar el conocimiento a la realidad actual. Echeverría (2016) subraya la necesidad de un nuevo paradigma educativo que, además del conocimiento técnico y práctico, incorpore competencias sociales y éticas para responder a las demandas del entorno tecnológico.

Arroyo (2019) señala que, en el contexto actual de revolución tecnológica, las competencias blandas se han convertido en el eje central del éxito laboral, reemplazando a las competencias duras que tradicionalmente guiaban el desempeño profesional. Esta transformación es el resultado de un entorno marcado por la globalización, la revolución digital y el acceso masivo a la información, lo que exige una nueva configuración del mercado laboral. Los títulos académicos, antes garantía de éxito, han perdido peso frente a la creciente automatización que deja a las competencias mecánicas

en manos de robots. De este modo, las empresas buscan ahora habilidades que complementen la automatización, enfocándose en las competencias sociales y transversales. En la *gig economy*, caracterizada por empleos creativos y esporádicos, la imaginación es clave, facilitada por plataformas digitales que optimizan costos y redefinen la dinámica del trabajo a través de modelos como el *crowdwork* y el trabajo bajo demanda (De Stefano, 2016; Sáenz, 2019).

Ante los cambios actuales, es crucial que estudiantes y educadores mantengan un proceso constante de desaprendizaje y reaprendizaje, adaptándose a las demandas del entorno digital. Esta adaptación es fundamental para asegurar la supervivencia y fomentar la innovación en un contexto dinámico. La educación necesita evolucionar en sus formas, contenidos y modelos, superando las barreras del espacio y tiempo para ofrecer una experiencia educativa multidireccional. Según Coll y Rivera (2019), aunque los cambios en la educación escolar han sido limitados hasta ahora, se espera una transformación significativa impulsada por la integración de tecnologías digitales, preparando a los estudiantes para un futuro laboral en constante cambio.

La educación ha empezado a incorporar competencias tecnológicas funcionales y a utilizar recursos metodológicos que promueven un aprendizaje efectivo y mejorado. Las universidades deben adaptarse más flexiblemente a las necesidades cambiantes de una sociedad VUCA (volátil, incierta, compleja y ambigua) y a las expectativas individuales de los estudiantes, integrando modelos educativos que permitan combinar estudios y trabajo efectivamente (Echeverría y Martínez, 2018).

En la actualidad, la educación se orienta hacia la participación, colaboración, transparencia y, fundamentalmente, el humanismo, transformándose en un proyecto de vida adaptado a un paradigma de constante cambio e incertidumbre. Álvarez (2019) destaca que en la era de la inteligencia cognitiva, donde todo evoluciona rápidamente, la educación debe ser innovadora y abierta al conocimiento para satisfacer las demandas profesionales y tecnológicas emergentes. Este enfoque debe equilibrar las necesidades del mercado laboral con la preservación de valores humanistas, adaptándose a las nuevas realidades digitales para fomentar una sociedad más equitativa y justa.

Guerra-Báez (2019) enfatiza que la educación superior debe evolucionar para responder a las demandas sociales actuales, trascendiendo la simple transmisión de conocimientos teóricos y disciplinares. La universidad debe configurarse como un espacio donde se promueva no solo el aprendizaje académico, sino también la convivencia y el desarrollo integral del individuo. En este contexto, las trayectorias curriculares y los contenidos educativos han avanzado hacia una mayor personalización, facilitada por el enfoque del aprendizaje vivencial. Este enfoque pedagógico no solo reduce la brecha entre teoría y práctica, sino que también fortalece el desarrollo de competencias blandas, esenciales en un entorno marcado por el acelerado avance tecnológico.

La revalorización de las humanidades en el ámbito universitario es un reflejo de esta transformación. Las habilidades humanas fundamentales, como la creatividad, el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y la capacidad de colaboración, son cualidades difíciles de automatizar y que, por lo tanto, nos distinguen de las máquinas. Además, estas disciplinas juegan un papel crucial en el fomento del aprendizaje continuo y la capacidad de adaptación, competencias que serán indispensables en el año 2030. Así, la integración de las artes y humanidades en la educación superior no solo enriquece el «hacer» técnico, sino que también fortalece el «ser» humano, preparando a los estudiantes para enfrentar de manera efectiva los desafíos de un mundo cambiante.

El informe «The Future of Skills: Employment in 2030» (Bakhshi, Downing, Osborne y Schneider, 2017) subraya la importancia de desarrollar competencias que permitan a los individuos mantenerse competitivos en un entorno laboral en transformación, marcado por la automatización y una serie de mega tendencias globales. Estas tendencias, que incluyen el cambio tecnológico, la globalización, la urbanización, el cambio demográfico, la sostenibilidad ecológica, la creciente desigualdad y la incertidumbre política, interactúan entre sí para redefinir el futuro del trabajo. En este contexto, la educación debe trascender la respuesta a desafíos inmediatos, orientándose a preparar a los individuos para un mundo en constante cambio y creciente complejidad, asegurando su capacidad de adaptación y relevancia en un escenario global cada vez más dinámico.

La ética y los valores en la construcción de una sociedad justa y equitativa

En el entramado social, la educación se erige como el pilar ético y moral que moldea ciudadanos responsables y cataliza la transformación social. La ética, cuando es aplicada en la educación, se torna esencial para enfrentar los dilemas éticos contemporáneos, promoviendo un desarrollo integral del individuo. En este contexto, las instituciones de educación superior y los educadores desempeñan un papel crucial al inculcar el pensamiento crítico y fomentar una cultura rica en valores, convirtiendo a la educación en un agente de justicia social y un motor de cambio hacia un mundo más equitativo y consciente. Rojas (2020) afirma que la educación en valores trasciende su función como espacio de análisis, actuando también como un medio de reflexión profunda que facilita la discusión y la comprensión ética en el ámbito académico.

Morin (1999) y Savater (1997) comparten la visión de que la educación es fundamental para el progreso y el bienestar social. Morin subraya que la educación no solo orienta al individuo hacia la racionalidad y la solidaridad, sino que también equilibra la competitividad con el desarrollo personal, asignando a la universidad la misión de formar personas con una ética profundamente arraigada, capaces de mejorar la sociedad y actuar como agentes de cambio en sus comunidades. Savater, por su parte, enfatiza que la transformación integral del ser humano se logra mediante las relaciones interpersonales y el esfuerzo personal, que son fundamentales para un dinamismo humano continuo. Concibe la educación como un arte destinado a perfeccionar al ser humano, promoviendo un aprendizaje que humanice, integrando al individuo en la vida social, la cultura y diversas experiencias para fomentar la sociabilidad y la convivencia. Ambos pensadores coinciden en que la educación debe ser un agente de equidad, asegurando igualdad de oportunidades y contribuyendo al desarrollo integral y al bienestar común de la sociedad.

La Pontificia Universidad Javeriana Cali (2015) destaca que la formación profesional debe promover tanto el éxito personal como el bienestar comunitario, fundamentado en principios éticos de responsabilidad y solidaridad. Esto conlleva que los estudiantes se comprometan a ser ciudadanos capaces

de comprender y responder a las realidades y necesidades de su entorno con una perspectiva global e intercultural. Además, deben estar dispuestos a participar en la toma de decisiones y a proponer soluciones creativas y emprendedoras, con el objetivo de contribuir a una sociedad más justa, sostenible, inclusiva, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana.

En este sentido, la educación universitaria, la incorporación de la ética y los valores trasciende la mera transmisión de conocimientos, orientándose hacia la formación integral del individuo. Este proceso no solo mejora el desempeño personal, sino que también convierte al estudiante en un agente de cambio con un compromiso ético firme. Palomeque y Hernández (2021) destacan que los universitarios consideran la responsabilidad, el respeto, la justicia y la verdad como valores esenciales para una convivencia social armoniosa y para la construcción de una sociedad justa y solidaria.

La educación en valores es crucial en la formación de estudiantes universitarios que influyen en una sociedad cada vez más tecnológica. En la era posmoderna, el relativismo y el subjetivismo ético sugieren que los juicios morales son relativos y dependen del contexto cultural o individual (Misseri, 2023). Estos valores, por lo tanto, son circunstanciales y varían según el entorno, lo que subraya la necesidad de una educación que prepare a los estudiantes para reflexionar críticamente sobre estos desafíos éticos.

La era digital y las dinámicas de las nuevas generaciones tecnológicamente mediadas transforman profundamente los estilos de vida y modos de comunicación post-pandemia, la necesidad de una alfabetización digital se hace más evidente tanto para nativos digitales como para migrantes digitales, enfocándose en áreas como el teletrabajo y el teleestudio (Naval *et al.*, 2020; Kuklinski y Cobo, 2020). Frente a estos cambios, es esencial reflexionar sobre los valores que deben guiar la ética digital para fomentar una sociedad más justa y equitativa. La ética digital debería fomentar principios de responsabilidad, transparencia, respeto mutuo y honestidad, esenciales para una convivencia armónica en un mundo interconectado, donde la tecnología sirva no solo como herramienta sino como facilitador de justicia social.

El avance tecnológico y cibernético ha marcado profundamente las tendencias, sensibilidades y formas de interacción de las generaciones digitales, afectando significativamente la ética profesional y educativa de los jóvenes

universitarios. Según Boyd (2014), los valores éticos digitales se dividen en tres categorías: personales, sociales y laborales, que incluyen desde la creatividad y la autenticidad hasta la colaboración y el emprendimiento, esenciales para la autonomía individual y la efectividad profesional en el mundo tecnologizado. Balladares y Jaramillo (2022) enfatizan la relevancia de estos valores para una formación ética y digital robusta, crucial para el desarrollo integral de los estudiantes.

La UNESCO (2022) ha delineado principios éticos clave para regular el uso de la tecnología y la inteligencia artificial, enfocados en la seguridad de los datos, la equidad y la prevención de discriminación, promoviendo el desarrollo sostenible y el respeto por la privacidad. Estos principios son vitales para establecer una base ética sólida que apoye el desarrollo integral de estudiantes universitarios. En este caso en particular se hace referencia a la *Generación Z*. Montoya (2024) subraya la importancia de que la educación en valores vaya más allá de la simple transmisión de conocimientos, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida y contribuir de manera significativa a la sociedad. Este enfoque holístico considera a los estudiantes como seres multidimensionales, promoviendo su desarrollo en los planos intelectual, emocional, ético, social y físico, donde las comunidades escolares operan en un entorno altamente digitalizado, donde las redes sociales, los smartphones, las aplicaciones móviles, la robótica y la realidad aumentada influyen profundamente en la percepción de la realidad y la interacción de los jóvenes con el mundo. Porcelli (2020) analiza cómo esta creciente digitalización está fusionando los ámbitos físico, digital y biológico, provocando una transformación radical en la naturaleza de la humanidad. Así, la educación en valores debe adaptarse a este nuevo contexto, formando individuos capaces de navegar y reflexionar críticamente sobre los complejos desafíos de la era digital.

En este nuevo escenario, el internet emerge como el principal canal de comunicación, con los metadatos actuando como los nuevos mensajes que requieren procesamiento por aplicaciones y soluciones de inteligencia artificial. Aunque esta tecnología ofrece soluciones a complejos problemas económicos y sociales, también plantea dilemas éticos significativos que exigen el desarrollo de legislaciones y éticas contemporáneas que regulen y normen efectivamente esta nueva realidad.

La figura 1 describe las características distintivas de la *Generación Z*, jóvenes nacidos entre (1997-2007), que constituyen la actual comunidad universitaria, reflejando las peculiaridades de esta era digital en la educación y la formación ética.

Figura 1. Caracterización y valores de la Generación digital Z*

Parámetros	Características
Contexto	Crecidos en una era de digitalización integral, los miembros de la Generación Z han sido moldeados desde temprana edad por redes sociales, <i>smartphones</i> , aplicaciones móviles y realidades aumentadas. Como nativos digitales, su comprensión del mundo y su interacción con él están profundamente entrelazadas por la universalidad de Internet. Este contexto digital no solo ha influenciado su desarrollo social y cultural, sino que ha integrado la tecnología como una extensión esencial de su vida cotidiana, empleándola en la comunicación, obtención de información, entretenimiento y educación.
Particularidades	Estos jóvenes han madurado en un ambiente completamente digitalizado, lo que les ha permitido desarrollar habilidades para procesar grandes cantidades de información de manera rápida y la capacidad de multitarea en diferentes dispositivos electrónicos, manifestando una comprensión tecnológica casi intuitiva.
Preferencias	Valoran la personalización y la autenticidad en productos y servicios, reflejando un deseo por experiencias y contenidos que resuenen con sus principios y causas sociales. Predominantemente visuales, prefieren medios de comunicación que atraigan estéticamente, como el contenido en plataformas como <i>Instagram</i> , <i>Snapchat</i> y <i>TikTok</i> .
Tendencias en TIC	Las tendencias en TIC, como el crecimiento de plataformas de contenido visual como <i>Instagram</i> , <i>Snapchat</i> y <i>TikTok</i> , y el consumo ávido de contenido en línea, desde videos cortos hasta series de televisión en plataformas <i>streaming</i> , evidencian el entorno en el que se desenvuelven. Además, su propensión a adoptar tecnologías móviles y de realidad aumentada para el entretenimiento y el aprendizaje.
Valores	Autonomía, verdad, armonía, responsabilidad, creatividad, liderazgo, identidad, privacidad, preferencia, empatía, colaboración, comunicación, comunidad, emprendimiento, adaptación y desafío.

Nota: *Jóvenes nacidos entre 1997-2007. Fuente: elaboración propia 2024, con base en Balladares-Burgos, J., y Jaramillo-Baquerizo, C., (2022). Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura).

En cuanto a la *Generación Z*, se observa una marcada suficiencia tecnológica, resultado de su exposición constante a dispositivos interconectados y su inmersión en un entorno digital desde su nacimiento. Esta familiaridad con la tecnología les ha permitido derribar mentalmente las barreras geográficas, acceder a información de manera instantánea y desarrollar habilidades de autoaprendizaje. Además, a diferencia de generaciones anteriores, su pensamiento es menos individualista y más conservador, con una preocupación creciente por el futuro debido a su formación en un contexto de crisis financiera global. Zárate (2016) destaca que esta generación, además

de ser culturalmente diversa y abierta a múltiples formas de entretenimiento, muestra una conciencia ambiental desarrollada y un realismo práctico que los diferencia de los *Millennials*.⁵ Así, se prevé que la *Generación Z* sea una de las más educadas, aunque enfrenta el desafío de una posible brecha de conocimiento. Es imperativo, entonces, que la educación universitaria en la era digital enriquezca sus programas con principios éticos y valores sólidos, preparando a esta generación para enfrentar los desafíos éticos del entorno digital y para actuar como agentes de cambio comprometidos con la justicia, la responsabilidad y la verdad.

Conclusiones y reflexiones finales

En la era digital, la importancia de la ética y los valores se ha intensificado, especialmente para los jóvenes universitarios. La rápida evolución de las tecnologías y la prevalencia de las plataformas digitales han transformado drásticamente las formas en que interactuamos y aprendemos, introduciendo desafíos éticos significativos que requieren una profunda reflexión y adaptación continua.

La expansión de la ética aplicada a campos nuevos como la ética digital y la inteligencia artificial es un paso necesario para enriquecer nuestra comprensión de los principios éticos tradicionales. Este enfoque interdisciplinario es crucial para tratar dilemas que anteriormente no eran considerados, tales como la privacidad de los datos y la responsabilidad ética en el uso de tecnologías avanzadas.

La ética digital emerge como una herramienta fundamental frente a los desafíos de la revolución tecnológica, ofreciendo un marco no sólo para evaluar el impacto de las tecnologías, sino también para guiar nuestra interacción con ellas. Es esencial que los estudiantes desarrollen habilidades de

⁵ Millennials (Jóvenes nacidos entre 1981-1996): Crecieron en una era de rápida expansión tecnológica, adaptándose con facilidad a la integración de Internet y dispositivos móviles en su vida diaria. Valoran la flexibilidad y autonomía en el trabajo, y en el consumo digital, prefieren la autenticidad y transparencia. Son pioneros en el uso de redes sociales y plataformas de contenido en línea, y se destacan por adoptar tecnologías emergentes como la realidad virtual y aumentada, marcando una transformación clave en la sociedad digital. Dimock, M. (2019).

alfabetización moral y digital que les permitan tomar decisiones informadas y éticas en un contexto digital que evoluciona constantemente. Esta preparación es vital para que puedan liderar con integridad y responsabilidad en un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente dependiente.

La formación en valores dentro de las universidades es crucial para equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para navegar los retos de la era digital. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de cultivar no solo competencias técnicas, sino también éticas, fomentando un desarrollo holístico que abarca las dimensiones intelectual, emocional, ética, social y física de los estudiantes.

Con la emergencia de la cibercultura y las tecnologías de la información y comunicación, nuestra percepción de la globalización y la sociedad del conocimiento se ha transformado profundamente. La cibercultura extiende su influencia más allá de los aspectos técnicos para incluir un tejido rico en valores y significados. En este contexto, el ciberhumanismo emerge como un enfoque crucial que subraya la importancia de integrar una ética robusta con la tecnología para preservar los valores humanos en el entorno digital.

La ética digital, por su parte, debe enfrentar las paradojas y desafíos del avance tecnológico, incluyendo la esencial regulación ética en el uso de la tecnología. Si bien estas regulaciones pueden ser vistas como restricciones a la libertad individual, son indispensables para asegurar un manejo responsable y sostenible de las innovaciones tecnológicas.

En el ámbito educativo, es crucial no solo actualizar las metodologías pedagógicas y adaptar los currículos a las nuevas realidades tecnológicas, sino también reforzar el compromiso con el humanismo. Las universidades, como agentes de cambio, deben impulsar la innovación y el desarrollo de competencias que no solo atiendan las demandas de un mercado laboral en transformación, sino que también promuevan el desarrollo humano integral. La educación debe ser entendida como un proyecto de vida continuo y adaptativo, que responde a los cambios y desafíos del entorno digital al tiempo que fortalece los valores humanistas. Este enfoque asegura que la tecnología se maneje de manera que favorezca el bienestar y el progreso humano, subrayando la importancia de un equilibrio entre el avance tecnológico y la preservación de los valores éticos fundamentales.

Finalmente, la integración prioritaria de la educación ética y axiológica en los *curricula* universitarios a nivel nacional se revela como un imperativo categórico en la era digital. La formación en valores no solo prepara a las generaciones emergentes para utilizar la tecnología de manera que promueva la equidad y la justicia social, sino que también es crucial para enfrentar con profundidad los desafíos éticos contemporáneos. Al dotar a los estudiantes de una sólida base en valores y una comprensiva alfabetización digital, las instituciones educativas les capacitan para contribuir significativamente a la construcción de una sociedad más justa, consciente y éticamente orientada. Esta priorización no solo responde a las necesidades inmediatas del entorno tecnológico, sino que también trasciende hacia un compromiso global con el desarrollo humano sostenible.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía actualizado y aumentado* por Giovanni Fornero (4ª ed.). (Ed. rev. de Pedro Torres Aguilar). (Trad. de J.E. Calderón, A.N. Galletti, E.C. Tapie Isoard, B.G. Casanova, J.C. Rodríguez). México, CDMX.
- Aguilar, F. (Coord.). (2020). *Filosofía de la Innovación y de la Tecnología Educativa (Tomo III). Innovación tecnológica en la educación*. Abya-Yala.
- Álvarez-Pallete, J. M. (2019). La educación en la era digital. *Revista electrónica EnlightED-TELOS* 110, 5. https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/index.php/publicaciones/add_descargas?tipo_fichero=pdf&idioma_fichero=es_es&pais=M%C3%A9xico&title=EnlightED++Telos+110&code=659&lang=es&file=Telos_110_enlightED.pdf&_gl=1*iudwvp*_ga*MTcyNTM2MTI2OC4xNzI0MzUyMTk2*_ga_CJ91SK-JH82*MTcyNDM1MjE5Ni4xLjAuMTcyNDM1MjE5Ni4wLjAuMA
- Amoroso Fernández, Y., Reyes Olmedo, P., y Saarenpää, A. (2020). La transformación digital es analógica porque está conducida por personas. *Revista Cubana De Transformación Digital*, 1(2), 127–150. <https://rctd.uic.cu/rctd/article/view/80>
- Aparicio-Gómez, O.-Y., Ostos-Ortiz, O.-L., y von Feigenblatt, O. F. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. *Revista Hallazgos*, 20(40), 217–235. <https://doi.org/10.15332/2422409X.9254>
- Aranguren, J. L. (1959). *Ética*. Altaya.
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002
- Arimatea García Cruz, J., Sakibaru Mauricio, L. A., Ortega Rojas, Y. K., García Díaz, B. L., Guevara Valdiviezo, Y., y Vargas Cárdenas, C. A. (2023). Inteligencia artificial en la

- praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje. *Editorial Mar Caribe*. <https://hcommons.org/deposits/item/hc:59889/>
- Arnold-Cathalifaud, M. (2012). Entre el universalismo y el relativismo: reposicionamiento de las ciencias sociales latinoamericanas. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 12(1), 9-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74223603003>
- Arroyo Herrería, F. (2019). Revolución tecnológica: la era de las competencias blandas [Tesis de grado, Universidad de Cantabria]. *Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/17506>
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., & Schneider, P. (2017). *The future of skills: Employment in 2030*. Londres: Pearson and Nesta.
- Balladares Burgos, J. A., Avilés Salvador, M. R., & Pérez Narváez, H. O. (2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21(1), 143-159. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441849209006.pdf>
- Balladares-Burgos, J., y Jaramillo-Baquerizo, C. (2022). Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura. *593 Digital Publisher CEIT | ISSN 2588-0705*, 7(1), 40-52. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.747>
- Balladares Burgos, J. A. (2023). Principios y valores para una ética digital. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (23), 1-16. <https://doi.org/10.1344/oxmora.23.2023.42325>
- Bietti, E. (2019). From Ethics Washing to Ethics Bashing: A View on Tech Ethics from Within Moral Philosophy. In Proceedings of ACM FAT* Conference (FAT* 2019). *ACM, New York, NY, USA*, 10 pages. <https://doi.org/10.1145/3351095.3372860>
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cabrera, M. (2018). Competencias de los estudiantes universitarios en la era digital: nuevos retos docentes. *Revista Prefacio*, 2(2), 31-42. <https://doi.org/10.58312/2591.3905.v2.n2.20600>
- Chamba, A. P. (2020). *Innovación tecnológica en la educación*. En F. Aguilar Gordón (Coord.), *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa: Tomo III* (pp. 15-48). Universidad Politécnica Salesiana.
- Celeiro-Carbonell, A. F., Maceo-Castillo, L. M., y Romero-Dávila, W. (2018). Los saberes emergentes desde la perspectiva del aprendizaje ético: reto a la formación del docente. *Maestro y Sociedad*, 15(4), 559-568. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4351>
- Cointe, N., Bonnet, G., y Boissier, O. (2016). Ethical judgment of agents' behaviors in multi-agent systems. *En ACM Digital Library*. <https://dl.acm.org/doi/10.5555/2936924.2937086>
- Coll, C., y Rivera, P. (2019). *Repensar la educación escolar en la sociedad digital*. En P. Rivera Vargas, J. Muñoz Saavedra, R. Morales Olivares, & S. Butendieck Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social: Volumen II* (Vol. 2, pp. 13-22). Editorial. ISBN 978-84-17591-73-1.

- Colón, E., (2019). Presentación. Claves para pensar lo “ciber” en la cibercultura. *deSignis*, 30, 15-22. <https://www.redalyc.org/journal/6060/606064170020/>
- Cortina, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29, 45–64. <https://doi.org/10.35362/rie290950>
- Correa, M., Montoya, J., y Mealla, E. P. (2019). *Ética aplicada.: Perspectivas desde Latinoamérica*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- De Stefano, V. (2016). La *gig economy* y los cambios en el empleo y la protección social. *En Gaceta Sindical* (27), 149-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5778382>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dimock, M. (2019). *Defining generations: Where Millennials end, and Generation Z begins*. Pew Research Center. [Definiendo generaciones: dónde terminan los Millennials y comienza la Generación Z]. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Echeverría, B. (2016). Empleabilidad, formación y orientación. En A. Pantoja (Coord.), *La orientación educativa en la sociedad actual. Libro de Actas del III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación* (pp. 1-24). Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Echeverría, B., y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v12n2/a02v12n2.pdf>
- El país (2020). La ética como pilar de un desarrollo sostenible digital. https://elpais.com/elpais/2020/06/23/planeta_futuro/1592918739_617229.html
- Escar, A. (2018). Transformaciones en la era tecnológica: Transhumanismo [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. *Repositorio Institucional de Documentos, Zaguán*. <https://zaguan.unizar.es/record/76420>
- Esquirol, J.M. (2011). *Los filósofos contemporáneos y la técnica*. De Ortega a Sloterdijk. Barcelona: Gedisa.
- Fernández-Fernández, J. L. (2021). Hacia el Humanismo Digital desde un denominador común para la Ciber Ética y la Ética de la Inteligencia Artificial. *Disputatio*, 10(17), 107-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5136247>
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía* (4ª ed.). (Ed. revisada, aumentada y actualizada por J.-M. Terricabras). Editorial Ariel. Barcelona, España.
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., Vayena, E., & J Minds Machines. (2018). AI4People—an ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Gibson, W. (2007). *Neuromante*. Barcelona: Minotauro.
- González, G. (2018). CIBERHUMANISMUS: Una ética para el habitante de la sociedad tecnológica. *Graciano R. Arnaiz*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/14457>

- González, M., y Martínez, D. (2020). Dilemas éticos en el escenario de la inteligencia artificial. *Economía y Sociedad*, 25(57), 93-109. <https://dx.doi.org/10.15359/eyes.25-57.5>
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, e186464. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Hayles, N. K. (2004). *La condición de la virtualidad*. En D. Sánchez-Mesa (Ed.), *Literatura y Cibercultura*. Madrid: ArcosLibros.
- Hernández, M. Á., y Vidal, N. (2020). Los valores y el comportamiento humano: Una relación inevitable. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), Artículo 37. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1992>
- Holmquist, A., Magnusson, M., & Livholts, M. (2019). Reinventing tradition: Exploring the creation of new meaning through innovations involving craft-based design. *Creativity and Innovation Management*, 28(1), 124-137. <https://doi.org/10.1111/caim.12297>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder Editorial.
- Jones, S. G. (2003). *Cibersociedad 2.0*. Editorial uoc.
- Kuklinski, H. P., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
- Lagla, A. F., Chisag, C. C., Moreano, A. C., Pico, A. G., y Pulloquina, H. M. (2017). La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios. *Boletín Redipe*, 6(4), 56-65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/224>
- Leonhard, G. (2019, marzo). Entrevista a Gerd Leonhard, futurista, conferenciante, autor de Tecnología versus humanidad. Telos, (11). *Enlighted*. <https://www.enlighted.education/temas/gerd-leonhard-tecnologia-humanidad-y-digital/>
- Lévy, P. (2011). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Anthropos Editorial.
- Lewin, G. G. (2023). Virtualidad y pandemia: representaciones y estrategias identitarias. *Corpo Gráficas Estudios Críticos de y desde los Cuerpos*, 9(9), 163-178. <https://doi.org/10.14483/25909398.20256>
- Lindor, M., y Zavala, C. K. (2023). Ciberacoso y sexting: entre la ética digital y los derechos en México. *CIENCIA Ergo-Sum*, 31. <https://doi.org/10.30878/ces.v31n0a14>
- López De La Cruz, C. I., y Escobedo Bailón, F. E. (2021). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma del aprendizaje? *Revista Desafíos*, 12(1), 73-79. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>
- López de la Vieja, T. (1997). Principios morales en la ética aplicada. *Ágora-Papeles de Filosofía*, 16(2), 157-166. <https://redlaea.com/assets/files/Lopez%20de%20la%20Vieja%20-%20Principios%20morales%20en%20la%20etica%20aplicada.pdf>
- López de la Vieja, M. T. (2000). *Principios morales y casos prácticos*. Madrid: Tecnos.
- Mantilla, J. C. (2024). *La lotería de la vida: Fundamentos y desafíos de la ética aplicada*. El Siglo Editorial.
- Martínez, A. M. (2019). La ética sin salida de la posmodernidad. *Revista Iberoamericana de Ciencias Empresariales y Economía*, 10(10), 55-73. <http://35.198.61.198/index.php/ricee/article/download/92/85>

- Martínez, R. D. (2023). *Simulacros virtuales en la ciencia ficción latinoamericana: Tecnología, política e historia en La ciudad ausente de Ricardo Piglia, Sueños digitales de Edmundo Paz Soldán y Synco de Jorge Baradit* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México).
- Mihalache, A. (2002). The cyber space, spacetime continuum. *Informing Society*, 18(4), 293-301. https://www.academia.edu/77248922/The_Cyber_Space_Time_Continuum_Meaning_and_Metaphor
- Misseri, L. E. (2023). El relativismo metaético: argumentos a favor y en contra. En G. Lariguet (Dir.), *La metaética puesta a punto* (pp. 128-140). *Ediciones UNL*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/132111/1/Misseri_Metaetica.pdf
- Montoya Lunavictoria, J. K. (2024). Educación en valores: Un enfoque holístico para el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 1(1). <https://doi.org/10.69633/6096kp86>
- Morin, E. (1991). *El método IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Naval, C., Bernal, A., Jover, G., Fuentes, J. L., y Cárdenas, A. R. (Coords.). (2020). *Una acción educativa pensada*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- Nieto Saldarriaga, M. A. (2017). *Perspectivas sobre cibernsiedad en una dinámica tecnológica y para la sociedad* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Salle]. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Programa de Sistemas de Información y Documentación. Bogotá, D.C.
- Palomeque-López, M., y Hernández-Romero, G. (2021). Formación de valores en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142021000200010
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., y Partida, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2015). Rasgos de nuestra identidad: Características educativas e intencionalidades formativas institucionales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=1021:rasgos-de-nuestra-identidad-caracteristicas-educativas-e-intencionalidades-formativas-institucionales-de-la-pontificia-universidad-javeriana-de-cali&catid=8&filename=Javeriana%20Cali%202015%20Rasgos%20de%20nuestra%20identidad.pdf>
- Porcelli, A. M. (2020). La inteligencia artificial y la robótica: sus dilemas sociales, éticos y jurídicos. *Derecho Global. Estudios sobre Derecho y Justicia*, 6(16), 49-105. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-513-62020000300049
- Quintana, I. (2019). Posthumanismo y educación. *En Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica* (pp. 25-32). Salamanca FahrenHouse.

- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technology*, 11(2), 65–94. <https://doi.org/10.4018/IJT.20200701.OA1>
- Rendón, J. G. R., y Angulo, J. (2022). Metaanálisis sobre ciudadanía digital en Iberoamérica: Énfasis en educación. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 91–103. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2593>
- Rojas Timaure, S. (2020). Aproximaciones teóricas sobre la educación en valores. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 438–455. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1373>
- Romero, J. (2017). CiberÉtica como ética aplicada: una introducción. *Dilemata*, (24), 45–63. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000100>
- Saenz de Buruaga Azcargorta, M. (2019). Implicaciones de la «gig-economy» en las relaciones laborales: El caso de la plataforma Uber. *Estudios De Deusto*, 67(1), 385–414. [https://doi.org/10.18543/ed-67\(1\)-2019pp385-414](https://doi.org/10.18543/ed-67(1)-2019pp385-414)
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Terrones, A. L., y Bernardi, M. R. (2024). El valor de la ética aplicada en los estudios de ingeniería en un horizonte de inteligencia artificial confiable. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 221–245. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.07>
- UNESCO. (2022). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382931>
- Uracahua, I. J. (2023). La ética discursiva de Habermas y Apel: Hacia una bioética latinoamericana. *Revista Crítica Con Ciencia*, 1(2), 197–216. Recuperado a partir de https://uptvallesdeltuy.com/ojs/index.php/revista_criticaconciencia/article/view/167
- Uribe, R. D. (2017). El aprendizaje en la era digital: Perspectivas desde las principales teorías. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 5(2), 29–33. <https://doi.org/10.15649/2346030X.439>
- Wagner, A (2015). Pluralität der Rationalitätsformen. Zur Irrationalität des interkulturellen Dialoges en Asmuth, C., & Neuffer, S. G. (Eds.). *Irrationalität: In Zusammenarbeit mit Kai Gregor. Königshausen u. Neumann*.
- Zafra, J. (2019, marzo). *La educación en la era digital: Se invierte muy poco en educar a los niños a ser más humanos* [Entrevista a Gerd Leonhard]. Telos, endlightED, 110.
- Zárate, K. (2016). Generación Z: Nuevos paradigmas para la interacción en el desarrollo de aplicaciones. *Foro Académico de Diseño, Bogotá*. http://festivaldelaimagen.com/wp-content/uploads/2017/07/KAREN_Alonso-Zarate.pdf
- Zuna, K., Giraldo, C., Bolaños, R., Barreto, C., y Colangelo, P. (2019). *Implicaciones antropológicas y filosóficas de la tecnociencia*. Editorial Universidad Politécnica Salesiana.

4. Los (re)significados de la masculinidad en jóvenes en contextos de cambio

SABRINA IVONNE RODRÍGUEZ OGAZ*

REGINA AC HUCHIM**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.281.04>

Resumen

El presente trabajo trata sobre las representaciones sociales de las masculinidades en jóvenes universitarios de la Universidad del Caribe en la ciudad de Cancún, Quintana Roo, cuyo objetivo fue analizar cómo se construyen los significados alrededor de la masculinidad en jóvenes en contextos de cambio como una ciudad multicultural como lo es Cancún. Es un estudio descriptivo-interpretativo con una orientación metodológica de carácter cualitativo. Se trabajó con 12 jóvenes en grupos focales estudiantes de los programas educativos de Turismo Alternativo, Innovación Empresarial e Ingeniería en Datos e Inteligencia Organizacional con una edad entre 18 a 24 años. Los hallazgos encontrados señalan cuatro categorías significativas, género, masculinidades, aprendizaje de la masculinidad y la de violencia. Enfatizan que la sociedad manda múltiples mensajes en torno a la masculinidad, que no siempre son claros, sin embargo, concuerdan con que está rezagada en la aceptación de nuevas ideas y, a pesar de no siempre expresar abiertamente su descontento con sus familias o grupos de amigos, internamente rechazan las ideas tradicionales sobre la masculinidad. Esta actitud refleja un cambio generacional, donde los jóvenes pueden transitar hacia una participación menos tradicional y asociada a las representaciones

* Doctora en Investigación Psicológica. Profesora-investigadora de la Universidad del Caribe en Cancún, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7257-7331> ; correo electrónico: srodriguez@ucaribe.edu.mx

** Licenciada en Turismo Sustentable y Gestión Hotelera por la Universidad del Caribe, México.

sociales transicionales que vaya encaminada hacia representaciones sociales más inclusivas y equitativas del género.

Palabras clave: *representaciones sociales, masculinidades, jóvenes universitarios*

Introducción

Las universidades públicas y privadas son espacios de formación que favorecen el pensamiento crítico y la reflexión y se encuentran insertos en sociedades cada vez más complejas.

En estos contextos universitarios es donde se dialoga, se discute, se cuestiona y se comparten visiones de las sociedades de las que proceden. El espacio académico observa las problemáticas sociales al mismo tiempo que busca dar respuestas a esa realidad social, donde se ponen en tela de juicio nuevas ideas y posibilidades, se nutren con nuevos retos y perspectivas. En este sentido, las universidades no solamente transmiten y generan conocimiento, se encargan de la formación integral de estudiantes, moldeando y siendo espejo de las conductas de las personas en procesos de aprendizaje y transformación que, además, cada día son más diversas.

Las ciudades cada vez son más variables, demandan soluciones rápidas a los retos y dificultades que se presentan; por lo tanto, los jóvenes se encuentran dentro de este torbellino social. Cancún es una ciudad donde confluyen diversas culturas con distintas formas de ser y actuar. Es una ciudad multicultural en sus identidades y en su conformación.

El presente trabajo trata sobre las representaciones sociales de las masculinidades en jóvenes universitarios de la Universidad del Caribe en la ciudad de Cancún, Quintana Roo.

Las masculinidades rígidas, tradicionales, y los problemas de la violencia de género que sacuden a nuestras sociedades, desafortunadamente, pueden reflejarse y expresarse en las universidades, en las interacciones entre las y los jóvenes. Por lo tanto, el reto no solamente es formar a la juventud en una disciplina para que sean las y los futuros profesionistas, sino también generar en las y los estudiantes consciencia del lugar que tienen como universitarios y de la responsabilidad de su participación en la construcción

de espacios sociales donde el desarrollo humano es central, donde lo humano importa.

Con esto en mente, las universidades tienen como desafío trabajar en sus programas con perspectiva de género, la revisión de conceptos ligados a los estereotipos de género, conocer las diferentes expresiones de violencia de género y discriminación que se replican dentro de las instituciones y, por ende, establecer las políticas necesarias con las estrategias y acciones que podrían instrumentarse para contrarrestar los efectos inmediatos y apuntalar a una socialización basada en el respeto, la igualdad y la equidad.

Desarrollo

La teoría de las representaciones sociales ofrece un marco para revisar las valoraciones y conocimientos socialmente construidos, poniendo de manifiesto la matriz sociocultural que opera al modo de un conocimiento práctico. La realidad es muy diversa y compleja, quienes la estudian se topan con diversas formas y disciplinas de abordaje, así como varios marcos teóricos. En el caso de esta investigación, el análisis y abordaje se realizó desde el enfoque procesual de las representaciones sociales (Banchs, 2000; Jodelet, 1986; Moscovici, 1979).

Existen diferentes enfoques sobre la teoría de las representaciones sociales. Para fines de esta investigación se trabajó con el enfoque procesual.

El enfoque procesual enfatiza su interés en el significado del orden simbólico y en los contenidos de dichas representaciones (Banchs, 2000). En América Latina, las investigaciones en torno a las representaciones sociales más importantes se han generado en países como Argentina, Brasil, México y Venezuela, cuyos trabajos principalmente están orientados por el enfoque procesual y se encaminan primordialmente en áreas temáticas como la salud, la educación, el género, la cultura, la política y las problemáticas sociales, investigaciones orientadas hacia la comprensión y transformación de la realidad social. En este tipo de enfoque se privilegian los abordajes cualitativos (Banchs, 2000). Por lo tanto, las representaciones sociales engloban valores, emociones, actitudes, cogniciones y aspectos sociales. No es el objeto en sí mismo sino una elaboración de él, una construcción

compleja en la medida en la que incluye elementos diversos, y que se encuentra enraizada en el contexto cultural de los jóvenes, pues forman un puente entre lo psicológico y lo social y metodológicamente nos habla de un conocimiento de un objeto alrededor de una significación, una construcción mental (Jodelet, 2004).

Las representaciones sociales son construcciones que se hacen desde la historia individual y colectiva, desde el conocimiento o la información que las personas disponen, pero también desde la aproximación afectiva con la que se representa un objeto o fenómeno. Se pueden distinguir varios aspectos: semántico-informativo (significados y creencias); valorativo-actitudinal (valores, actitudes y estereotipos); y normativo (normas y preceptos) (Moscovici, 1988). Es decir, incluye información, opiniones, actitudes, creencias, sentimientos, valores y preceptos que se convierten en guías para el comportamiento de los miembros del grupo y las prácticas sociales en relación al objeto.

Si queremos hablar sobre la construcción social de la realidad, la comunicación, la intersubjetividad, la práctica, la vida cotidiana, y los procesos, entonces hablaremos de las representaciones sociales. Igualmente, Jodelet (1991) coincide en que las representaciones sociales pueden ser investigadas como procesos o bien como productos. Si se trabaja con los procesos, intervendrán la objetivación y el anclaje; si es como producto, entonces hablaremos del tipo de acceso a una representación ya constituida. Además de que constituyen “una forma de conocimiento social que permite interpretar y pensar nuestra vida cotidiana; de integrar lo psicológico dentro del conjunto de la vida social” (p.473).

De acuerdo con Mora y Bautista (2014), lo importante es destacar por qué el objeto se vive de determinada forma en las relaciones sociales y no al revés, la representación asociada a ese objeto. Es decir, tenemos que hacer referencia a los significados, los símbolos y propósitos que las personas construyen en su realidad social. Esta subjetividad incorpora aspectos socio-culturales, que le dan paso a una identidad propia con una memoria vinculada a aspectos culturales, sociales, históricos y políticos. No es una relación de causa-efecto entre las representaciones sociales y las personas, es una especie de espiral dentro de un contexto social y cultural. Las personas interpretan sus experiencias y les otorgan sentido y significado (p.87).

Como resaltan los autores, las representaciones sociales se entrelazan en una relación dialéctica con diversos factores psicosociales.

Por todo lo anterior, el contexto social al que pertenecen los jóvenes, en este caso, la ciudad de Cancún, tiene una gran influencia en las vivencias y, por ende, las representaciones sociales de los roles de género, estereotipos de género, así como de la identidad de género, las cuales se relacionan y forman parte de la construcción de las masculinidades, algunas veces asociadas a la violencia. Es importante resaltar la importancia de la temática a investigar para poder establecer estrategias y programas de prevención en los jóvenes, así como la promoción de establecer relaciones y vínculos desde la perspectiva de género.

Masculinidades

El estudio de las masculinidades y del trabajo con hombres emerge en el marco, no sólo de las transformaciones que provocaron los movimientos feministas y los estudios de género desde hace ya más de cinco décadas al cuestionar la situación y la condición de las mujeres en el mundo, sino también a partir del movimiento homosexual, los estudios gay, el surgimiento de acciones y políticas públicas encaminadas hacia la equidad y el conjunto de transformaciones sociales y culturales que contribuyeron a desmantelar las nociones emblemáticas de la masculinidad, así como las visiones estereotipadas sobre el papel de hombres y mujeres en la sociedad (Amuchástegui, 2006).

Simone de Beauvoir, en su planteamiento donde dice que “las mujeres no nacen mujer, se hacen mujer y aprenden a ser mujer”, no solo pone en la mesa de discusión la relevancia de los factores culturales sobre la construcción de nociones como “hombre” o como “mujer”, sino que también genera la plataforma para debatir y problematizar dichos términos. Debido a esto, sabemos que los estudios sobre masculinidades surgieron desde el momento mismo en el que se puso en curso el estudio de las mujeres y la reflexión sobre la desigualdad entre los géneros (Cazés, 1998; Olavarría, 2005).

Para hablar de masculinidades es importante partir del concepto de género. La visión de género se construye socialmente, y se expresa en los

valores, las normas, los diversos comportamientos, las creencias, los usos y costumbres en torno al rol sexual femenino y masculino. La cultura dicta las formas y comportamientos que hombres y mujeres deberán de asumir. Los roles de género están ligados directamente a un contexto socio-cultural.

De acuerdo con Burín y Meler (2000), los aspectos históricos y culturales desde los cuales se fueron construyendo la subjetividad masculina y femenina permiten seguir una línea del tiempo en la cual claramente se observa el dominio de las sociedades patriarcales. Como comentan las autoras, el género como categoría surge a mediados de los años setenta, a partir del feminismo anglosajón que intentaba diferenciar las construcciones sociales y los aprendizajes culturales ligados a la biología. Si se quieren conocer las diferencias entre los comportamientos de las mujeres y los hombres, es importante incluir a la sociedad, la cultura y el contexto histórico (Burín y Meler, 2000).

Por lo tanto, considerar los roles de género dentro del ámbito de la investigación científica nos obliga a reconocer que existen representaciones sociales, creencias e ideas propias de las mujeres y de los hombres, mismas que se transmiten de generación en generación y son reforzadas por la cultura en la construcción de su identidad como mujeres y hombres (Rocha Sánchez y Díaz-Loving, 2012).

Existen muchos estereotipos sociales acerca de los roles masculinos y femeninos. Las características transmitidas generacionalmente posicionan al hombre en tareas más activas, agresivas y fuertes, en tanto que para las mujeres los roles se relacionan con la procreación, el cuidado de los hijos e hijas y las actividades domésticas. Sin embargo, la inserción de las mujeres al mundo laboral, el derecho a votar, la libertad para tomar decisiones sobre su sexualidad, un mayor acceso a la educación y a la vida política, ha modificado estas ideas con el paso del tiempo (Chaparro, 2019).

El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino, junto con otras formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume. Asumir que el género implica única y exclusivamente la matriz de lo “masculino” y lo “femenino” es precisamente no comprender que la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un valor, y que aquellas permutaciones del género que no cuadran con el viario forman parte del

género tanto como su ejemplo más normativo (Butler, 2007, p.70). El género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, pero el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan.

Un ejemplo de la masculinidad tradicional es que ha tenido un impacto significativo en la salud mental de los hombres. El modelo de masculinidad hegemónica, que valora la fuerza, la independencia, la fortaleza y la falta de vulnerabilidad, puede llevar a los hombres a reprimir sus emociones y evitar buscar ayuda, aún si su salud se encuentra en riesgo. Esta represión de las emociones se relaciona con tasas más altas de trastornos mentales, incluido el estrés, la depresión y el suicidio. La falta de comunicación y el estigma asociado con la búsqueda de ayuda profesional contribuyen a la crisis de salud mental en los hombres. La promoción de nuevas formas de masculinidad que permitan la expresión emocional y la búsqueda de apoyo es crucial para mejorar la salud mental de los hombres (Amuchástegui, 2001, 2006; y Amuchástegui y Szasz, 2007).

Las expectativas de género y las normas de la masculinidad afectan la forma en que los hombres perciben y utilizan los servicios de salud. La resistencia a mostrar debilidad o vulnerabilidad impide que muchos hombres busquen atención médica oportuna, lo que agrava problemas de salud que podrían ser prevenidos o tratados eficazmente. Además, se pueden fomentar comportamientos de riesgo, como el consumo excesivo de alcohol y abuso de sustancias, el descuido de la salud física y mental. Es fundamental implementar políticas y programas que desafíen las normas de género perjudiciales y promuevan una masculinidad saludable que incluya el autocuidado y la búsqueda de ayuda profesional (Amuchástegui, 2001, 2006; y Amuchástegui y Szasz, 2007).

Trabajar con jóvenes en torno a las masculinidades es conocer qué representaciones sociales y creencias han sido transmitidas por los padres y madres, las familias, los medios de comunicación, los grupos de pares, y otros actores en la sociedad que presionan a los hombres para que actúen de una cierta manera. Se suman también los mandatos de la masculinidad que reciben los jóvenes, cómo se encuentran con estos mensajes en la sociedad y de qué manera los interiorizan personalmente. Estos mandatos pueden o no tener una marcada influencia que, además, afecta diversas áreas de sus vidas.

Hasta qué punto estos jóvenes universitarios reflexionan y comparten en sus historias de vida las siguientes preguntas, ¿cómo se dan las interacciones con sus parejas sentimentales, con sus amistades, las y los miembros de sus familias y con la sociedad?. Es una esfera donde se transmiten ideas y normas rígidas o fijas, tradicionales, acerca de qué debería creer y cómo debería actuar “un hombre de verdad”, y cómo afectan estas concepciones la manera en que viven y actúan. ¿Han tenido la posibilidad de cuestionarse estos mandatos?, ¿se encuentran viviendo a partir de los roles tradicionales de la masculinidad? De ser así, los cambios en la deconstrucción de las masculinidades se encuentran en proceso, un proceso todavía lento, pero que está dando frutos en las interacciones que establecen ahora los jóvenes.

Conocer que dentro de las masculinidades hay maneras plurales y dinámicas en las que se viven las normas, actitudes, identidades, dinámicas de poder y prácticas propias de lo masculino nos da una perspectiva para el abordaje de estos temas con los jóvenes. Existen estudios que se han realizado en todo el mundo en los cuales se confirma la existencia de vínculos entre las normas y actitudes sobre lo que significa ser hombre y, por supuesto, el género es un dispositivo de poder, un guión para la socialización de hombres y mujeres. La masculinidad es esa dimensión del dispositivo y del guión destinada a la educación de los hombres en ciertos mandatos y prácticas (Rojas, 2012).

Metodología

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo se construyen las representaciones sociales de la masculinidad en jóvenes en contextos de cambio como la ciudad de Cancún, así como identificar los aspectos que conforman las representaciones sociales de las masculinidades y su vinculación con la violencia en los jóvenes de la Ciudad de Cancún.

El contexto de una ciudad como Cancún, al sureste del país, representa un espacio donde confluyen muchas culturas, formas de ser, pensar y actuar, que le proporcionan un matiz diferente, con retos únicos y significativos. Una ciudad en donde todo sucede en torno a la actividad

turística, en este escenario es importante conocer las representaciones sociales de las masculinidades de los jóvenes, cómo se vinculan con los roles de género y, por ende, cómo se deconstruyen estos aprendizajes y mandatos sobre la masculinidad.

El diseño metodológico se fundamenta en los planteamientos teóricos que señalan la existencia de una relación entre las dimensiones establecidas (Solis y Martínez, 2005).

Las representaciones sociales que se construyan sobre estas dimensiones son significativas, ya que permiten conocer sus significados y subjetividades del actuar y de la vivencia de los jóvenes. Los estudiantes que ingresan a la universidad se encuentran en una etapa específica del desarrollo, en esa transición de la adolescencia a la adultez joven y, por ende, la vivencia de estos aspectos tiene relevancia en esta etapa de cambios.

El conocimiento de las representaciones sociales de las masculinidades permite establecer aspectos que fomenten el potencial de los jóvenes para establecer estrategias que fomenten conductas con interacciones más sanas y asertivas, no violentas y que promuevan la promoción de la salud sexual y reproductiva. Se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales que se construyen en la experiencia subjetiva en torno a la masculinidad en jóvenes estudiantes de la Universidad del Caribe? ¿Cuáles son los significados alrededor de la masculinidad para los jóvenes en un contexto multicultural como Cancún?

Es un estudio descriptivo interpretativo con una orientación metodológica de carácter cualitativo. La conveniencia de este diseño se encuentra vinculada a la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque procesual que enfatiza que las personas son actores principales y sus significados se construyen en la interacción cotidiana con los demás. Asimismo, se privilegian los contenidos como procesos discursivos determinados por la cultura (Banchs, 2000; Flores-Palacios 2001; 2011; 2015; 2018). Desde este enfoque, se enfatizan dos caminos de acceso al conocimiento: uno a través del análisis cualitativo de los datos y los métodos de recolección de los mismo; otro, la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones (Castro, Patiño, Gómez, Jalloh, Wylie, y Rojas, 2016; Elo, Kääriäinen, Kanste, & Pölkki, 2014; y Gibbs, 2012).

De la misma manera, Abric (2011) resalta el paradigma de las representaciones sociales con una multimetodología que denomina métodos interrogativo-cualitativos. En este caso, mediante grupos focales se han recuperado narrativas y significados que los jóvenes han elaborado de sus propias experiencias dentro de sus contextos culturales (Escobar y Bonilla, 2014; Piña, y Cuevas, 2004).

Se realizó un muestreo teórico e intencional con estudiantes de la Universidad del Caribe. Este tipo de muestreo se hace mediante voluntarios que cumplen con las características vinculadas a la teoría y que se encuentran dentro de una variabilidad en características y circunstancias, considerando los criterios del principio de saturación (Creswell, 2007; Ruiz-Olabuénaga, 2009; Gibbs, 2014).

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: jóvenes estudiantes de los programas educativos de Turismo Alternativo, Innovación Empresarial e Ingeniería en Datos e Inteligencia Organizacional de la Universidad del Caribe, todos con una edad entre 18 a 24 años.

Se trabajó con dos grupos focales de hombres. Siguiendo los criterios mencionados, en el transcurso de la investigación se trabajó con una muestra de 12 estudiantes. La guía de tópicos utilizada en los grupos focales se estableció en categorías y con base en ellas se realizó la guía de preguntas en concordancia con los objetivos de la investigación, las preguntas de investigación y el marco teórico. Se estableció contacto con las y los docentes de diversos grupos, explicándoles el propósito de la investigación y solicitando el espacio en sus aulas para invitar a participar a los jóvenes. En la invitación se les planteó el objetivo de la investigación. Los jóvenes interesados en colaborar fueron por voluntad propia. Los grupos focales se llevaron a cabo en la Cámara de Gesell.

Se consideraron los aspectos éticos a través de una carta de consentimiento informado en las que tenían dos puntos: la participación voluntaria y la confidencialidad de guardar el anonimato de los participantes. Se aplicó una ficha sociodemográfica para conocer el perfil de los estudiantes y algunos aspectos significativos para el análisis de la información.

Una vez que se llevaron a cabo los grupos focales, se realizaron transcripciones de los audios para el análisis de la información, utilizando el programa NVIVO (Edlund, 2011) para las categorías de análisis.

Hallazgos

A continuación, se describen las categorías de análisis en los grupos focales.

Categoría de género

En las narrativas de los jóvenes, desde una temprana edad, la concepción de género está influenciada por las normas sociales y culturales predominantes. Esta comprensión suele ser binaria, donde el género se percibe estrictamente como dos categorías: hombre y mujer. Desde pequeños los padres han sido quienes les han mostrado cuáles son los comportamientos de hombres, o al menos lo que ellos consideran que define a un hombre. Algunos de los estudiantes agregan la identidad de género como parte de la definición.

Sabemos que, históricamente, la masculinidad ha sido asociada con una posición de superioridad de género, donde las características masculinas, percibidas como “fuertes”, se consideran superiores. Este enfoque binario de género, en el que ser hombre implica ser dominante o fuerte, ha sido una constante en las sociedades tradicionales. Sin embargo, las nuevas generaciones rechazan cada vez más estas nociones.

Algunos de los jóvenes, antes de dar su definición de género, puntualizan algunos conceptos relacionados como por ejemplo el sexo, como las características biológicas y anatómicas que definen tanto a hombres como a mujeres. Otros, la identidad de género.

Categoría de la masculinidad

En las narrativas de los jóvenes estudiantes definen masculinidad como un concepto asociado con la fuerza, “los hombres son fuertes”, “los hombres no lloran”. Es una construcción social que define los patrones de comportamiento y características asociadas a los significados de ser un hombre.

En algunos casos, en sus familias, los padres han sido quienes les han inculcado lo que implica ser un hombre en la sociedad con base en sus

propios aprendizajes, los cuales se han transmitido de generación en generación. Sin embargo, es interesante encontrar que algunos de estos jóvenes que han tenido estos aprendizajes no comparten estos patrones y representaciones con las que han crecido.

“la sociedad es la que está mal, creo que ser una persona masculina no quiere decir que seas una persona fuerte...”

“Quizá en las sociedades pasadas era muy normal que se trataran este tipo de temas, un hombre no puede llorar, un hombre tiene que ser fuerte, un hombre tiene que mantener y cuidar a la familia, o que sin un hombre la familia se va a desmoronar, entonces yo creo que son ideas erróneas...”

Algunos jóvenes no se sienten representados por estas maneras tradicionales de lo que se espera o se asocia a las masculinidades.

“...la sociedad ha implantado ciertas ideas, que claro, no son ideas en la sociedad actual en la que nosotros estamos representados...”

“...con el paso del tiempo ha cambiado la sociedad, como se ha implementado mucho lo que es la igualdad...”

“...la masculinidad es algo más que tiene que ver con el género, pero la sociedad se ha encargado de usarlo como un calificativo...”

Aprendizajes de la masculinidad

En algunas narrativas los estudiantes mencionan que sus padres les transmitieron la idea de que los hombres son los que los encargados de la economía en un hogar y de la toma de decisiones. No les expresan a sus padres su verdadera forma de pensar que, por supuesto, no coincide con la de sus familias, para evitar discusiones y porque consideran que no cambiarán el punto de vista de los padres que tuvieron distintas enseñanzas por parte de sus propios padres o abuelos, y que esos aprendizajes pasaron de generación en generación.

Otras narrativas se encaminan al aprendizaje de ciertos comportamientos con amigas o parejas frente a una salida lúdica. Algunos ejemplos son los siguientes:

“...nunca aceptes que una mujer te invite y ella pague la cuenta, si no tienes dices que otro día la invitas...”

“...a veces me han invitado y no le hago caso a mi papá, si mi amiga o mi novia me invita yo acepto, a veces yo la invito y a veces ella me invita, creo que no tengo marcado lo que dice mi papá o sus ideas, siento que están incorrectas...”

Señalan en algunos de sus discursos que sus familias han sufrido cambios positivos. De tener una nula participación en casa y de seguir los roles tradicionales de manera rígida, se ha llegado a generar cambios en los comportamientos y las actitudes para empezar a participar en la crianza como en las labores del hogar.

“...mi papá no dejaba entrar a nadie a la cocina porque solo mi mamá podía estar ahí o mi hermana...”

“...ahora mi papá cambió bastante, trabaja en un restaurante y observa a los chefs y cambió su punto de vista de que los hombres pueden cocinar, ahora él cocina y ayuda mi mamá...”

En otras narrativas compartidas se resalta que los aprendizajes no hacen diferencias entre lo que debe de hacer un hombre o una mujer, se basan más en el aprendizaje del respeto y de ser buenas sin hacer diferencias.

“...no he tenido algún familiar de parte de mi mamá o de mi papá que se haya criado a la antigua, o quizás sí, pero decidieron nunca hacerles caso a esas enseñanzas, a mí más me han enseñado a ser una buena persona...”

Violencia

En cuanto a la violencia y sus manifestaciones, los discursos se centran en que dentro de sus familias a sus padres los tocó aprender mediante la violencia. Sus abuelos o bisabuelos fueron hombres violentos que consideraban esa conducta una característica de lo que significa ser hombre para imponer disciplina y respeto desde la violencia. En algunos casos se ha llegado a reproducir en sus casas como uso correctivo frente a alguna conducta que los jóvenes manifestaron.

En general, desapruaban los comportamientos violentos, sin embargo, en algunos casos los jóvenes reconocen que sí tienen conductas violentas y que les es difícil el manejo de las mismas. Hay una intención de cambio en algunos casos y, a pesar de las representaciones tradicionales, han realizado

cambios y transiciones. En otras narrativas sus representaciones y aprendizajes han sido sin el uso de la violencia.

“...a mí me pegaban cuando no obedecía o hacía tonterías, me decía mi papá que era para que aprendiera...”

“...yo soy violento, y quisiera cambiar...”

“...en mi casa, mis padres, piensan que la violencia no lleva a ningún lado, dialogar y resolver los problemas sin el uso de la violencia...”

Consideran que viven en una ciudad donde la población viene de distintas partes de la República Mexicana, así como del extranjero, lo que le da características diversas. En sus narrativas resaltan que eso le da tanto una riqueza como complejidades. Cada vez hay más violencia y la agresión está presente todo el tiempo, no solamente por el tema de los asaltos y la delincuencia, también por la dinámica de ser una ciudad turística, donde todo gira en torno a la atención al turista y donde se tiene acceso directo a las drogas y al alcohol.

Conclusiones y reflexiones

Es interesante señalar cómo las representaciones sociales de los jóvenes están viviendo en contextos de cambio que favorecen el ejercicio de masculinidades más abiertas y flexibles, sin que esto sea una camisa de fuerza para su comportamiento.

Consideran que la sociedad manda múltiples mensajes en torno a este tema, que no siempre son claros; sin embargo, concuerdan que está rezagada en la aceptación de nuevas ideas, y a pesar de no siempre expresar abiertamente su descontento con sus familias o grupos de amigos, internamente rechazan las ideas tradicionales sobre la masculinidad. Esta actitud refleja un cambio generacional, donde los jóvenes pueden transitar hacia una participación menos tradicional y asociada a las representaciones sociales transicionales que vaya encaminada hacia representaciones sociales más inclusivas y equitativas del género. Las representaciones sociales se resignifican en la forma en que los jóvenes actuales abordan la masculinidad.

El proceso de transición y cambio permite que vayan adoptando ideas más liberales y una mayor apertura a diferentes formas de ser y expresarse

como hombres. Asimismo, están más inclinados a rechazar la violencia como una característica necesaria de la masculinidad, aunque consideran que todavía existen otros jóvenes que están más conscientes de su tendencia a la violencia y quieren romper con esos patrones. Este cambio de perspectiva es crucial, ya que desafía las nociones rígidas y restrictivas de la masculinidad, proponiendo una visión más diversa y saludable del género.

Las universidades tenemos una tarea importante para difundir la comprensión y transmisión de conocimiento desde la perspectiva de género, la inclusión y la no discriminación.

Para los jóvenes su comprensión del género está profundamente influenciada por las normas sociales y culturales predominantes, además, se suma a las vivencias y los aprendizajes con sus familias.

Las representaciones sociales de la construcción de las masculinidades tienen muchas aristas. Los estereotipos en torno a este concepto han estado asociados históricamente con la fuerza física, el no mostrar las emociones, el no mostrarse vulnerable, tener el dominio y el rol de proveedor exclusivo de la familia. Los jóvenes han logrado resignificar estas representaciones sociales. Tienen claro que así fue el aprendizaje de sus padres y abuelos, pero no necesariamente debe de ser el suyo. Existen algunos casos donde las familias se han desmarcado de las representaciones sociales tradicionales de las masculinidades, potenciando el desarrollo en el aprendizaje como ser humano.

Finalmente, también surgen representaciones sociales donde, en lugar de aceptar pasivamente estos mandatos de la masculinidad, estos estereotipos, los jóvenes están cuestionando las expectativas que se les imponen y están defendiendo un concepto más amplio y flexible de la masculinidad.

Es tarea de las instituciones educativas fortalecer con estrategias y talleres el permitir a los jóvenes reflexionar sobre sus representaciones sociales en torno a las masculinidades, su actuar para resignificarlos y hacer cambios que permitan un crecimiento y desarrollo personal con mayor plenitud.

Referencias

- Amuchástegui, A. (2001). *Virginidad e iniciación sexual en México*. Ciudad de México, México: EDAMEX.

- Banchs, M.A. (1996). El papel de la emoción en la construcción de las representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on Social Representations*, 5 (2), 113-125.
- Banchs, M. (2000). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género, *Akadosmos*, 2(1), 59-76.
- Burín, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75-86.
- Burín, M. y Meler, I. (2000). *Varones, Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Chaparro, A. (2019). ¿Y qué es la igualdad de género? *Debate Feminista*, 57, 31-35. doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.57.03
- Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género Jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Creswell, J. W. (2007). Designing a Qualitative Study. En *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (pp. 35-52). Thousand Oaks: Sage.
- De Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Jodelet, D. (2004). *Experiencia y representaciones sociales*. En E. Romero (Ed.). Representaciones sociales, atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas (pp. 85-116). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.). Psicología social: pensamiento y vida social (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1991). Representación social: un área en expansión. España: Editorial Fundamentos.
- Lagarde, M. (1996). Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. En Guzmán Stein, L., y Pacheco, S. (comps.) *Estudios básicos de derechos humanos IV*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Lagarde, M. (1993). *La perspectiva de género. En Género y feminismo. Desarrollo Humano y democracia*. España: Editorial Horas y Horas.
- Lamas, M. (2002). "La antropología feminista y la categoría género", en *Cuerpo, Diferencia Sexual y Género*, México: Taurus.
- Lamas, M. (comp). (2015). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/Bonilla Artigas Editores.
- Lara, G. y Muñoz, P. (2019). Cuestionar la práctica investigativa: experiencias colaborativas en dos regiones en México. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 179-211. Recuperado de: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=138842054&lang=es&site=ehost-live>
- Martínez, C., y Solís, D. (2009). El entorno escolar y familiar en la construcción de significaciones de género y sexualidad en jóvenes de Guadalajara, *La Ventana* (29), 146-183.

- Mora, J., y Bautista, N. (2014). Estigma estructural, género e interseccionalidad. Implicaciones en la atención a la salud, *Salud Mental* 37(4), 303-312.
- Moscovici, S. (1988). *Le domaine de la psychologie sociale*. París: PUF.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Rocha Sánchez, T.E. y Díaz Loving, R. (2012). *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rojas, O. (2012). Masculinidad y vida conyugal en México. Cambios y persistencias. *Revista de investigación y divulgación sobre estudios de género*, 10(2), 79-103.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). El diseño cualitativo. En *Metodología de la investigación Cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Solis, D. y Martínez, C. (2015). Género, sexualidad y cuerpo. Campo juvenil y jóvenes universitarios indígenas de San Luis Potosí, México, *Cuicuilco*, 22(62), 121-148.

5. Las violencias de género transitan libremente por la escuela a voz bajita

ANABEL MADRIGAL MALVAEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.281.05>

Resumen

A pesar de que existen distintas leyes en México en pro de las mujeres, como la Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), actualmente las docentes siguen sufriendo violencia de género en las instituciones de educación, según estudios de Ruiz-Ramírez, Ayala-Carrillo (2016) y la UNESCO (2023), lo que representa una incertidumbre sobre los espacios escolares libres de violencia. El presente estudio es un reporte de investigación parcial de corte cualitativo desde Denzin (1992), basado en la perspectiva de género. El estudio se delimitó desde un enfoque transversal, retomando elementos o fragmentos que permiten analizar los tipos y manifestaciones de violencia desde los relatos y experiencias vividas de las docentes normalistas que incluyen el lenguaje cotidiano en la Escuela Normal, donde escuchan a través de palabras, chistes, susurros, o a voz bajita, discursos que resultan ofensivos y violentos. Entre los hallazgos documentados se encontraron simbolizaciones como: “...qué difícil es ser mujer que trabaja en la menopausia y que se escuchan cuchicheos de ello”, “Una compañera maestra expresó: que nos faltaba un hombre, lo dijo en voz bajita, pero sentí como si gritara”, “...el machismo ya está en su sistema,

* Doctora en Ciencias de la Educación. Docente en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan en el Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9390-1443>; correo electrónico: lebana3030@gmail.com

ni teniendo grados académicos se les despegá”, “Parece que hasta nos robaran nuestras cuerdas vocales”, “Todavía hay mucha violencia de género en la escuela, sobre todo en el lenguaje cotidiano, ahí vive, transita y lo ejercen libremente algunos hombres”. De esta manera, es importante documentar cómo el lenguaje sigue siendo fuente de violencia simbólica que persiste y habita entre las sombras de los pasillos escolares, naturalizando la discriminación y desigualdad de las mujeres docentes.

Palabras clave: *género, simbolización, violencia*

Introducción

En los últimos tiempos el paradigma sobre la violencia de género contra las mujeres ha aperturado conciencias sociales, teóricas, políticas y educativas. Sin embargo, el problema dista mucho de ser resuelto debido a que en las instituciones educativas sigue habiendo violencia de género hacia las profesoras, la cual se manifiesta a través del lenguaje cotidiano, a pesar de que existen distintas leyes en México en pro de las mujeres, como la Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Estudios de Buquet *et al.* (2018) determinaron que alumnas, profesoras y administrativas son violentadas dentro del entorno escolar. Los resultados indicaron que 49.3% de las alumnas, 45.8% de las profesoras de asignatura y 39.5% de las investigadoras han sido acosadas en la institución por algún compañero. Esto representa una preocupante incertidumbre sobre los espacios escolares libres de violencia. Menciona Femenías (2013) que la violencia de género abarca prácticas y actos mediante los cuales se discrimina, ignora, somete y subordina a mujeres en los diferentes aspectos de su práctica profesional y laboral, desplegados desde actos simbólicos que afectan la libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad.

La violencia de género en la escuela se encuentra presente en las tradiciones, costumbres, rituales, lenguaje e interacciones cotidianas que se normalizan y se reproducen. En una investigación de Zapata y Ayala (2023), se ha destacado que en nuestro país no existen políticas ni mecanismos que

aseguren la equidad de género en todos los niveles institucionales que cuenten con instancias y normatividades específicas que vigilen y sancionen actos de discriminación y/o de violencia de género en las instituciones de educación. El presente estudio es un reporte de investigación parcial de corte cualitativo desde Denzin (1992), basado en la perspectiva de género. Su delimitación es desde un enfoque transversal, retomando elementos o fragmentos que permiten analizar los tipos y las manifestaciones de la violencia desde los relatos y las experiencias de las docentes normalistas del lenguaje cotidiano en la Escuela Normal, donde escuchan palabras, chistes, susurros y discursos que resultan ofensivos y violentos. Entre los hallazgos documentados se encontraron simbolizaciones como: "...qué difícil es ser mujer que trabaja en la menopausia y que se escuchan cuchicheos de ello", "Una compañera maestra expresó: que nos faltaba un hombre, lo dijo en voz bajita, pero sentí como si gritara", "...el machismo ya está en su sistema, ni teniendo grados académicos se les despega", "Parece que hasta nos robarán nuestras cuerdas vocales", "Todavía hay mucha violencia de género en la escuela, sobre todo en el lenguaje cotidiano, ahí vive, transita y lo ejercen libremente algunos hombres". De esta manera, es importante documentar cómo el lenguaje sigue siendo fuente de violencia simbólica, que persiste entre las sombras de los pasillos escolares y justifica comportamientos agresivos, naturalizando la discriminación y desigualdad respecto a las mujeres docentes. Parafraseando a Freire (1979), hablamos de una educación que sea capaz de visibilizar las desigualdades, tomar conciencia sobre ellas, romper con los mecanismos de su normalización y crear, generar y construir alternativas de acción.

Desarrollo

Antes de entrar al análisis de los hallazgos es conveniente situar algunas relaciones teóricas que se entrelazan en el estudio. Primero, con la noción de género, que según Scott (1990) es una categoría útil para el análisis histórico, la cual no se limita a la manifestación de lo masculino y lo femenino, se destaca que el género también expresa varias formas de la feminidad, pues la definición de género fue impuesta sobre un cuerpo

sexuado, una palabra limitada a la práctica, a los roles y a la diferencia sexual, aunque en realidad es mucho más amplio. Se refiere a estructuras e ideologías que afectan a los niñas, niños, las familias, los contextos y la sociedad en general. Es decir, la palabra género es problemática porque su significado aún está en construcción. Zemon (1975) afirma: “Nuestro propósito es descubrir el alcance de los roles sexuales y del simbolismo sexual en las diferentes sociedades y periodos para encontrar qué significado tuvieron y cómo funcionaron para mantener el orden social o para promover un cambio” (p. 4).

Así, autoras como de Beauvoir (1999, 2000), rechazaron el esencialismo biologicista y plantearon que la construcción de género obedece más a aspectos culturales. Por otra parte, Butler (2007) reflexiona sobre la normatividad sexual dominante y la relatividad de esta categoría que es, además, una teoría, una ideología y una forma de expresión de la subjetividad humana, donde confirma que el género no se reduce a una lectura de rasgos físicos, ni el sujeto se limita a un binarismo de género, pues este se performa de acuerdo con sus relaciones y sus prácticas porque, como lo señala Foucault (1987), el sujeto se preocupa de sí mismo “el sí mismo se convierte en el objetivo definitivo y único de la preocupación por uno mismo” (p. 68). El gran problema es y seguirá siendo la construcción del sujeto.

Cuando hablamos de violencia contra una mujer, lo primero que se nos viene a la mente es la imagen de una mujer con un ojo morado, la boca rota, o sea, una mujer golpeada, o peor aún, una mujer violada o asesinada. Obviamente, si la definición de violencia la limitamos a la que se produce sobre el cuerpo de la mujer, a la que refiere el daño físico y deja una huella visible, estamos dejando de lado todo aquello que lesiona emocionalmente a la mujer. Todo aquello que usualmente es visto como parte de la “normalidad”. Con relación a esto, Torres (2001) sostiene que: “La violencia no es una anomalía; por el contrario, es nada menos que la afirmación de un orden social particular que tolera la subordinación de las mujeres y el uso de la violencia en su contra. No es un fenómeno fuera de la norma, sino que es promovido por un orden social basado en la desigualdad y en el cual existen claros intereses de mantener y perpetuar esquemas de dominación. Por otra parte, se retoma la noción de violencia desde la mirada de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), que refiere al uso

deliberado de la fuerza o poder, en grado de amenaza o efectivo, contra otras personas o grupos, la cual causa lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Corsi (2003) señala que la violencia se apoya en construcciones culturales que estructuran el modo de percibir y vivir la realidad, las cuales han incidido en la perpetuación de las agresiones. De acuerdo con el daño que produce la violencia, esta puede ser: 1) pasiva, cuando la agresión no se observa físicamente, ya que es psicoemocional, por lo que resulta difícil identificarla, medirla y controlarla, y 2) activa, cuando las agresiones son observables y medibles. Asimismo, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) define la violencia de género como: cualquier acción u omisión, basada en su sexo, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte en el ámbito privado o público. Incluye amenazas, coerción o privación de la libertad. Se comprende en este hito que la violencia de género es toda acción u omisión agresiva intencional, bajo la premisa de relaciones de poder asimétricas, afectando directa e indirectamente al género femenino, específicamente en el contexto escolar-laboral.

La escuela también es un espacio donde se puede iniciar un proyecto emancipatorio de transformación genérica, pues un cambio en algún punto del sistema social puede repercutir de manera general en todo el sistema (Araya, 2004), dado que la educación no sólo reproduce, sino también produce. Así, la violencia de género en las instituciones de educación es un reflejo de las estructuras de poder que siguen ejerciendo violencia en contra de las mujeres, e influye tanto en la vida académica, como familiar, social y laboral. En el caso de las escuelas, Devine (1996, citado por Furlan y Spitzer 2013) las considera como “instituciones porosas”, ya que existe un impacto de la calle en la escuela, de la violencia importada de la comunidad a la escuela y que se exporta de nuevo de violencia de género en instituciones de educación escuela a la calle, de tal forma que existe una complicidad entre la violencia escolar y otros tipos de violencia presentes en el entorno social. Las interrelaciones que se dan entre el alumnado, profesorado y personal administrativo se producen y reproducen a partir de las experiencias previas de cada uno(a) en relación con el mundo externo, pero también con lo subjetivo del grupo.

De esta manera, se utiliza para este estudio una metodología basada en la perspectiva de género, que es una herramienta de análisis teórica y metodológica (Corporación Sisma Mujer, 2010) para visualizar la producción y reproducción de las relaciones de género, la desigualdad y la jerarquía entre hombres y mujeres (p. 62). Este estudio se delimita desde un enfoque transversal, retomando elementos o fragmentos que permiten analizar los tipos y las manifestaciones de violencia. El método de investigación es cualitativo, el cual proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas desde Denzin (1992). Esto tiene la intención de recuperar datos descriptivos desde los relatos y las experiencias vividas en las relaciones cotidianas de las docentes. Respecto al tipo de investigación, se retoma a Hurtado de Barrera (2010), con el nivel de profundidad analítico que “pretende encontrar pautas entre las relaciones entre cada fragmento del relato, para llegar a un conocimiento más profundo de este. Así acceder a esta multiplicidad para captar trazas particulares de la experiencia, a los que llamé interlocutoras, según Guber (2005). El material audio-grabado fue posteriormente transcrito, generando el corpus del dato empírico, del cual se extrae la información que se presenta en este estudio. Para proteger la confidencialidad de las interlocutoras se utilizaron seudónimos elegidos por ellas mismas: Sofia, María, Gaby, Azul, Zaira y Lluvia, quienes son docentes de diferentes Escuelas Normales (se omite el nombre de dichas escuelas por acuerdo con las interlocutoras).

Hallazgos

Con frecuencia dudamos que una mujer profesionista pueda sufrir maltrato, puesto que se cree que al tener estudios le será fácil defenderse, sin embargo, en las formas como se han construido las identidades de género y las formas de relacionarse entre mujeres y hombres en el medio laboral todavía se visualizan ciertas inequidades, principalmente para las mujeres, pues son ellas quienes generalmente sufren este tipo de violencia. La violencia se encuentra en todas partes, en todo lugar donde se mantienen relaciones interpersonales de poder, aunque en muchas ocasiones es invisibilizada y poco reconocida

por ser considerada como parte de la cultura y de la forma de ser de las personas y no como un problema social, como nos comparte la docente Sofia:

Tengo 28 años de servicio, estoy pasando por la menopausia, a la par tengo que trabajar mi jornada completa de 45 horas a la semana. No saben lo vulnerable que me siento cuando escucho decir: “pobre, está menopáusica”. Todos los días intento disimular mis bochornos, mi depresión, mis cambios de humor, mi caída de cabello que me da vergüenza al dar clase, ya no soy la misma. Siento que me tachan de loca y se alejan de mí. A veces le tengo envidia a los hombres de mi edad, están como si nada, ahí cazando a otra jovencita, mientras yo tengo ganas de salir corriendo, padeciendo todo esto, de verdad que difícil es ser mujer que trabaja en menopausia y que se escuchan cuchicheos de ello (Sofia080323).

La exclusión social que sufren las mujeres es la forma más cotidiana de violencia de género en las instituciones educativas, pues el trato entre docentes, discentes, la planta directiva y administrativa es desigual hacia ellas. La violencia de género se puede expresar en distintas formas de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo hacia las docentes. Ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres, especialmente en carreras predominantemente masculinas (Guevara, 2010). Otro tipo de violencia está relacionado con la exclusión de las mujeres. Al respecto, Buquet *et al.* (2013) señalan que las principales agresiones detectadas en la UNAM son: no les ceden el uso de la palabra, si levantan la mano para participar son ignoradas(os) con el argumento de que les falta capacidad, puesto que el patriarcado dice que las mujeres son emocionales y no racionales, las mujeres son más débiles y se cansan fácilmente, es decir, no soportan el mismo ritmo de trabajo que los hombres; o si están menstruando o en el proceso de menopausia, estarán de mal humor y arruinarán la convivencia entre docentes y discentes, por lo que la violencia de género en las instituciones de educación también se expresa mediante chismes, burlas e insultos. Esto se distingue en el siguiente relato de María:

Entre docentes mujeres también nos atacamos, eso es lo triste. Recuerdo en una reunión de academia que tuvimos, una compañera maestra expresó que

nosotras nos quejábamos constantemente del mal trato del director porque nos faltaba un hombre. Lo dijo en voz bajita, pero sentí como si gritara. Constantemente la veo en ese grupito de maestros que se juntan. Parece que es uno entre ellos, hasta su lenguaje ha cambiado, es el reflejo de cómo son ellos (Maria110323).

En los postulados de Bourdieu (1988), relacionados con la violencia simbólica, se menciona que los individuos posicionados en forma dominante imponen sus creaciones culturales y simbólicas con el fin de reproducir relaciones sociales de dominación, en este caso, sobre las mujeres. Este tipo de violencia que provoca la sumisión de las mujeres en forma tan sutil, principalmente a través del lenguaje y de las representaciones culturales que son vistas como parte de la “normalidad social”, es decir, a través de ridiculización, insultos o chistes, se justifica al alegar que esto no provoca lesiones físicas ni muertes, pero es innegable que coadyuva a la violencia colectiva. Según Foucault, el poder no es más que una relación de fuerzas en donde el poder basa su existencia en el rechazo que él mismo provoca, de allí que necesite ejercer su autoridad, subyugar y someter al individuo.

Moreno (2006) señala que estas relaciones de fuerza que se ocultan al instaurar un poder de violencia simbólica, al imponer unos significados legítimos e ilegítimos a otros no convenientes, fortalecen el ejercicio del poder al ocultar la procedencia del poder. (...) Así, pues, el poder se oculta detrás o, mejor dicho, por todos lados mediante la creación de autoridad. Dicha autoridad solo existe como tal cuando es otorgada por los dominados, es decir, cuando éstos la constituyen, la aceptan, cuando éstos se atan a ella. Sin embargo, esas burlas que reciben son vistas hasta cierto punto como normales; no se consideran como agresiones sino como “una broma”, puesto que las burlas son tan frecuentes y “naturalizadas” que se han habituado a vivir en un ambiente de agresiones. Existen muchos refranes, chistes y canciones que contienen y transmiten estereotipos y prejuicios que desencadenan y fomentan actitudes discriminatorias. Por ejemplo “La mujer y la burra, cada día una zurra”, “La mujer, como la escopeta, cargada y en un rincón”, “Más valía llorarlas muertas y no en poder ajeno”, “La mujer es un animal de pelo largo y pensamiento corto”, “Las mujeres y las pistolas para funcionar necesitan hombre”, “Las mujeres son la perdición de los hombres”,

entre otros. Moreno (2006) señala que estas relaciones de fuerza se ocultan al instaurar un poder de violencia simbólica al imponer unos significados legítimos ilegitimando a otros. La violencia surge en una relación de desigualdad, pues se origina a partir de una posición y condición de superioridad de quien la ejerce, como nos comparte la siguiente interlocutora:

Se me ponchó la llanta de mi coche, llegué tarde a una reunión de docentes, en mi mesa de trabajo eran mayoría hombres. Uno de ellos que tiene un doctorado me dijo: ¿A poco no sabes cambiar llantas? Contesté que no, inmediatamente atacó diciendo: “No que las mujeres son muy autónomas, pues ándale cambia la llanta tu sola, a ver si es cierto”. Me sentí verdaderamente humillada mientras los otros reían. Yo considero que el machismo ya está en su sistema, ni teniendo grados académicos se les despega. (Gaby080323).

Coincidiendo con Lamas (1995), la violencia de género tiene un origen social en los estereotipos de género, los cuales han impedido el desarrollo de las potencialidades humanas. A las mujeres se les ha enseñado a ser sumisas y pasivas, mientras que el estereotipo para los hombres implica agresividad, fuerza y dominio hacia las mujeres. En esta lógica dialéctica se justifica castigar a la mujer con actividades como la que se refiere en el fragmento anterior: “No que las mujeres son muy autónomas, pues ándale cambia la llanta tu sola, a ver si es cierto”, donde se expone un comentario de violencia de roles. Estudios como el de Ayala *et al.* (2010) señalan que los roles de género y la sexualidad han sido formas de dominación y represión femenina, utilizadas para discriminar a las mujeres, pues se les considera como las únicas encargadas de la reproducción, y socialmente se espera que ellas se casen y tengan hijos(as). La violencia es un comportamiento que está ligado a la forma como se conforman los hombres y las mujeres, como también a la vulnerabilidad en que se encuentran socialmente muchas mujeres. Esto se distingue en el siguiente fragmento del relato de Azul:

Se escucha que varias estudiantes han sufrido acoso sexual y la medida preventiva fue instalar un buzón de quejas para que pudieran denunciar sin temor a represalias. Cuando intento acercarme a esos casos, rápidamente soy aludida de metiche o que quiero actuar en contra de ese maestro. Muchas de

esas estudiantes no cuentan con apoyo económico para contratar un buen abogado. Me preguntó: ¿Cuándo será el día que garanticemos espacios libres de violencia para las mujeres en las escuelas y denunciar sin miedo? Parece que hasta nos robaran nuestras cuerdas vocales. (Azul120823).

Esta falta de reconocimiento de la violencia va acompañada de una falta de denuncias. Muchas no se atreven a romper el silencio por miedo a no ser tomadas en serio o a no recibir apoyo por parte de la institución universitaria (Hensley, 2003). En otros casos, la explicación se atribuye a la influencia que tienen ciertos estereotipos sexistas, que pueden llegar a hacer que las víctimas se atribuyan la responsabilidad en la provocación de la situación sufrida (Gross *et al.*, 2006), o que se sientan aisladas y marginadas del grupo de iguales (Stomblor, 1994). Estas circunstancias contribuyen a la perpetuación de esta problemática en los contextos escolares (Valls *et al.*, 2007). Es por ello que la docente refiere: “parece que hasta nos robaran nuestras cuerdas vocales”, en un sentido de falta de uso, pues tanto se ha sometido a la mujer al silencio que ya no se sabe utilizar la voz para expresar lo que sucede. Esto también lo refiere Zaira en el siguiente fragmento de relato:

Cuando comencé a trabajar en la Escuela Normal hace 20 años, un maestro se me acercó a platicar. De pronto otro llegó y le susurró: “No te metas en lo sembrado, recuerda que ya nos las repartimos”. Se rieron entre ellos, yo hice una mueca de decepción porque desde niña he tenido que defenderme siempre, es algo que también nos educan: a darnos a respetar y a no dar pie a que te señalen por aceptar alguna invitación de los compañeros y te cataloguen como “fácil”. Ahora han cambiado un poco las cosas porque hasta eso, tienen miedo a que los pongan en evidencia o los graben. Aquí, en esta escuela hay dos maestros que fueron denunciados en sus anteriores Escuelas Normales y sólo los cambiaron a otra. Yo considero que la agresión hacia nosotras actualmente ya no es tan directa, pero sigue ahí, es decir, hacen algunas cosas bajita la mano, cuando uno se da cuenta, inmediatamente mencionan que es un chiste o estaban jugando, que nosotras todo nos tomamos a pecho. Aun así, en mi trabajo todavía tengo que estar en constante alerta, pero eso cansa sinceramente (Zaira080323).

Una de las formas de agresión más graves que sufren las mujeres en su medio laboral es el acoso sexual, el cual se define como toda acción dirigida a exigir, manipular, obligar o chantajear sexualmente a una persona, por lo general, mujeres (Cooper, 2001). Algunos ejemplos son comentarios sexistas, rumores sexuales, chistes, bromas sexuales, gestos, miradas morbosas, propuestas sexuales, tocar la mano, hombros, cabeza, espalda con intenciones eróticas, carteles sexistas, calendarios, uso de la fuerza física para obligar a tener relaciones sexuales, piropos, entre otras (Buquet *et al.*, 2013). La docente Zaira relata que hace 20 años la violencia de género era más visible y normalizada, pero ahora todavía habita en los espacios escolares, se mimetiza bajo la justificación de la broma o que se mal interpreta. Asimismo, este sentido es expresado por la docente Lluvia:

Todavía hay mucha violencia de género en la escuela, sobre todo en el lenguaje cotidiano, ahí vive, transita y lo ejercen libremente algunos hombres e incluso mujeres. Yo pienso que deberíamos hacer lo mismo que con la nueva escuela mexicana: descolonizar saberes. Es decir, descolonicemos el machismo y la violencia de género desde el lenguaje, pero desde un cero tolerancia real en las escuelas, que no se quede en la proclamación escrita, porque el papel no ha sido un escudo suficientemente grande para que podamos sentirnos seguras. Sinceramente, yo he sentido depresión, ansiedad e inseguridad por esto. Muchas veces antes de venirme a trabajar me he cambiado de ropa por sentir que usar una falda provocaría que me faltaran al respeto. Siento impotencia cuando entre pasillos de la escuela, se comentan entre ellos, como si fuera trofeo, el número de mujeres con las que se han acostado. Incluso mostrarles sus *nudes*, como le llaman ahora... (Lluvia070324).

Se puede ver en este fragmento que la violencia simbólica no provoca directamente heridas o muertes, pero ¿qué hay de la ansiedad, la ira, la depresión, la impotencia y otros tantos síntomas y demás efectos que sobre el cuerpo y la psique de las mujeres puede dejar este tipo de violencia, como refiere la docente Lluvia? Está bien documentado que muchos delitos de violencia física, doméstica, acoso sexual, laboral, etc., son precedidos por una sutil, y algunas veces no tan sutil, violencia simbólica mediante bromas y chistes cargados de descrédito, burlas, sensualidad o erotismo. La violen-

cia de género en las instituciones de educación también se expresa mediante descréditos, como lo señala Blanco (2009): “Pasar de objetos a sujetas, descosificar las relaciones entre hombres y mujeres, desnaturalizar los espacios donde se legitima la diferencia como desigualdad, identificar las censuras y autocensuras de los campos prácticos del saber y de la socialización sexual de cada uno y de cada una, es una tarea aún pendiente” (pág. 69). Se necesita un gran esfuerzo para deslegitimar la violencia de género contra las mujeres a través del lenguaje, mediante el uso de chistes, bromas, comentarios sarcásticos sobre las mujeres, solo por el hecho de ser. Menciona Alcántara (2017) que entender que, en el caso de violencia simbólica, es la cultura la que sostiene las relaciones de poder histórica y culturalmente fundadas entre los hombres y las mujeres. En una sociedad androcéntrica, como la occidental, es un imperativo para cualquier iniciativa válida que pretenda horadar los cimientos de dicha cultura.

Conclusiones y reflexiones

Las escuelas son uno de los espacios, tanto públicos como privados, donde la violencia encuentra territorio para habitar, como se refiere en este estudio: “a voz bajita”, desde un sentido de ocultamiento. En el caso de la violencia que se vive en las instituciones de educación tiene efectos en las docentes como la ansiedad, depresión, inseguridad, vulnerabilidad, miedo, humillación, entre otros. Por eso se comprende que este tipo de violencia es multifactorial, multicausal y compleja. Lo anterior demuestra que es necesario fomentar una cultura de la denuncia que revele que las agresiones a las mujeres no son normales y que las conductas que fomentan y perpetúan la violencia de género son inadmisibles. Se debe dar seguimiento a los casos de violencia a través de protocolos institucionales apegados a las normas y leyes nacionales e internacionales. No sólo se trata de incluir en el discurso la palabra género, equidad, no violencia, paz, sino que se lleven a cabo reformas estructurales para prevenir, atender y sancionar la violencia de género en las instituciones de educación. Es necesario que las instituciones creen normatividades, lineamientos y/o protocolos que den atención y seguimiento a casos de violencia dentro de las instituciones educativas, con

personal capacitado y sensible que sea capaz de dar solución a los casos que en cada institución se presenten.

Una medida muy importante para atender o prevenir la violencia de género es la denuncia, sin embargo, a pesar de las agresiones documentadas, no hay una cultura de la denuncia. Algunas de las principales causas por las que las mujeres no denuncian, de acuerdo a lo encontrado en este estudio, es que la violencia está naturalizada por temor a aislarlas, ponerles obstáculos en el trabajo. La violencia con el uso del lenguaje es el sometimiento de unos sujetos respecto de otros a través del proceso de socialización que les permite naturalizar estas expresiones, que se despliegan en los espacios escolares como hábitos culturales, con lo que se justifica este sometimiento. En estos relatos encontramos un entramado vivo del acontecer que muchas de las docentes de Escuelas Normales aún sufren.

Referencias

- Araya, U. S. (2004). Hacia una educación no sexista. Actividades investigativas en educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13.
- Ayala, C. M. R. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, Vol. 11, No. 4. Edición Especial. Pp. 493-509. Normal de Texcoco, en: Rojo M. G, Vera N. J. A.
- Barffusón, R., Revilla, F. J. A. y Carrillo, T. C. D. (2010). Aportes feministas a la educación, *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 357-376.
- Beauvoir, S. (1999-2000). *El segundo sexo I y II*, México, Siglo Veinte.
- Blanco, J. (2009). Rostros visibles de la violencia invisible. *Violencia simbólica que sostiene el patriarcado*. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Enero/Junio. Vol. 14 N° 32.
- Bourdieu, Pierre, "Espacio Social y Poder Simbólico", en *Cosas Dichas*, Ed. Gedisa, 1988, pág. 136.
- Buquet, A., Cooper J. A., Mingo, A. y Moreno H. (2013). *Intrusas en la Universidad*, México, UNAM Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.
- Contreras, U. J. M. (2008). La legitimidad social de la violencia. En: Castro R. y Casique I. (Editores). *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México. 4- 79. 30
- Cooper, J. (2001). *Hostigamiento sexual y discriminación. Una guía para la investigación y resolución de casos en el ámbito laboral*, México, PUEG-UNAM.

- Corporación Sisma Mujer. (2010). Reparación para las mujeres víctimas de violencia en el conflicto armado. Una aproximación a la formulación de criterios para su determinación. Bogotá. Corporación Sisma Mujer.
- Corsi, J. (2003). La violencia en el contexto familiar como problema social. En: Corsi J. (Coompilador). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Paidós. Argentina. 15–40.
- Denzin, N. (1992). *Symbolic Interactionism and Cultural Studies: The politics of interpretation*. Oxford, Blackwell.
- Femenías, M. (2013). Violencia de sexo-género: el espesor de la trama, en *Violencias Cotidianas (en las vidas de las mujeres)*. Rosario, Argentina: Prohistoria.
- Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de cultura Económica.
- Freire, P. (1979). *La Educación como práctica de Libertad*. España: Editorial Siglo XXI.
- Furlan, M. A. y Spitzer, S. T. C. (2013). Panorama internacional, en: Furlan, M. A. y Spitzer, S. T. C. (Coods.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Pp. 39-70.
- García, P. (2010). Las carreras en ingeniería en el marco de la globalización: Una perspectiva de género, en *Revista Latinoamericana en Estudios Educativos*. Col. XXXII, núm. 3, México, 2010, pp. 91-105.
- Gross, A., Winslett, A. y Gohm, C. (2006). Research Note: An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, 12, 288-300.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hensley, L. (2003). Sexual assault prevention programmes for college men: an exploratory evaluation of the men against violence model. *Journal of College Counselling*, 6, 166-176.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). Revisado en: *UNESCO prepara una investigación global sobre la violencia de género en la educación superior – UNESCO-IESALC*
- Lamas, M. (1995). La tarea. En *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, Guadalajara, núm. 8. *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación, México. 1 de febrero de 2007.
- Martínez R. R. (Coord.), *Aportes desde la Psicología y Sociología a la Ruralidad*. Universidad Autónoma Indígena de México, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C, Serie: estudios sociales. CIAD. A.C Y UAIM SINALOA, Vol. 1, 137-161.
- Moreno, H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Ibero Forum. Voces y Contextos*. Otoño, N° II, año I Torres Falcón, Marta. (2001). *La violencia en casa*. Editorial Paidós Croma. Méxic
- Organización Mundial de Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.
- Quignard, P. (1988). *Vie secrète*. París: Gallimard.
- Ruiz-Ramírez, R y Ayala-Carillo M. Violencia de género en instituciones de educación. Volumen 12 Número 1. *Red de Revistas Científicas de América Latina*. 46146696002.pdf (redalyc.org)

- Scott, J. (1990) El género una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Ed), *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 265-302). Valencia: Edición Alfons.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.
- Torres, F. M. (2001). Violencia en la 3. En: La violencia en casa. Paidós, México. 111-180.
- Valls,
- Valls, R. (2007) ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*, 2007, Vol. 25, n.º 1, págs. 219-231.
- Zapata, M. E. y Ayala, C. M. R. (2014). Políticas de equidad de género: educación para una escuela libre de violencia. *Ra Ximhai*, 10(7), 1-21.
- Zemon, N. (1975), *Women's History in Transition: The European Case*. *Feminist Studies*, (3), 83-103

6. Las zonas de frontera: políticas públicas desde el centro de Colombia, 2018-2022¹

KAROL VIVIANA LUNA ZARAMA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.281.06>

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo presentar las reflexiones del proyecto de investigación titulado “Las violencias asociadas al fenómeno del narcotráfico en las zonas de frontera de los Departamentos de Putumayo y Norte de Santander en el periodo 2018-2022: una visión comparada desde lo local y lo regional”² financiado por el Ministerio de Ciencias a través del Programa Orquídeas: Mujeres en la Ciencia y alojado por la Universidad Industrial de Santander. Esta ponencia presentará un análisis de las políticas implementadas en las zonas de frontera y sus repercusiones en la dinámica de los espacios sujetos de estudio.

Se ha afirmado, históricamente, que las zonas de frontera son espacios con poca o nula presencia del Estado. Algunos espacios territoriales, y muy especialmente estas zonas, son consideradas por parte de los gobiernos centrales como lugares generadores de “problemas”. Estas afirmaciones han generado estigmatizaciones sobre estas regiones. Es posible que estos espacios tengan elementos que favorezcan la existencia de gobiernos de tipo de híbrido, donde los actores legales convivan con los ilegales, generando nuevas

* Doctora en Historia de América Latina. Postdoctorante de programa Orquídeas, Universidad Industrial de Santander, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8837-6843>; correo electrónico: kluna104@gmail.com

¹ Mesa de adscripción No. 16. Desarrollo territorial y políticas públicas.

² El trabajo presentado está en los primeros meses de desarrollo. Por ende, lo presentado en el resumen es un avance de la investigación. Las afirmaciones son hipotéticas, y se resolverán con el desarrollo de las actividades de la investigación.

formas de gobernanza. Además, las comunidades de estas zonas desarrollaron formas sociales y políticas de organización, las cuales podrían ser consideradas por el Estado central como generadores de para-estados. Estas situaciones ocasionan acciones violentas por parte del Estado central por ser consideradas como zonas “vaciadas”, incivilizadas, bárbaras y contrarias al statu quo.

Para esto, se realizará un análisis comparativo del accionar del gobierno en los dos espacios: Catatumbo y Putumayo, el primero ubicado en la frontera con Venezuela y el segundo con mirada hacia el Ecuador. Para lo cual se revisarán las políticas implementadas durante el periodo de Iván Duque (2018-2022), incluyendo el manejo sobre los cultivos ilícitos que ambos territorios tienen en un amplio porcentaje. Se realizó una revisión documental de diferentes fuentes entre los cuales podemos resaltar: el Plan Nacional de Desarrollo, el programa de gobierno de Iván Duque, documentos institucionales producidos por la Corte Constitucional, el Ministerio del Interior, las políticas militares y sus planes de acción. Para ello, se identificaron las siguientes categorías: frontera, políticas antidrogas, políticas de frontera, Catatumbo y Putumayo.

El trabajo se desarrollará con enfoque cualitativo. El paradigma histórico-hermenéutico se apoya en el método comparativo. Bloch afirma que “... no hay verdadero conocimiento si no se tiene una escala de comparación, realizando dicha comparación entre realidades diversas, y por tanto, emparentadas” (Bloch, 1982, pág. 37). El análisis comparativo permitirá, tal como lo asegura Bloch, el desarrollo de una ciencia histórica crítica. Determinar semejanzas y diferencias permitirá interrelacionar realidades en espacios y tiempos separados (Bloch, 1982, págs. 87-88). Esta perspectiva de interpretación permitirá reconocer la diversidad de las violencias asociadas al narcotráfico en territorios de frontera, pero, a su vez, los elementos de encuentro.

Palabras clave: *frontera, políticas estatales, violencia, Catatumbo y Putumayo.*

Introducción

La presencia del Estado colombiano en las zonas fronterizas ha sido desconectada e indeterminada, ya que las políticas implementadas en estas zonas

históricamente han dependido de los intereses y las necesidades de las élites políticas, sean centrales o regionales. Sin embargo, es importante resaltar que las fronteras analizadas son aquellas que van más allá de la línea limítrofe. Por ende, son más que zonas contradictorias y conflictivas en contraposición de las políticas centrales. Es necesario ubicar histórica, social y económicamente a los espacios fronterizos, lo cual implica comprender sus contradicciones desde sí, y también con el centro del país. Por otro lado, teniendo en cuenta estas características, es necesario revisar desde qué visiones se están generando dichas políticas, para lo cual se revisó información documental sobre la violencia y sus posibles consecuencias en los espacios de trabajo.

Putumayo y Catatumbo. Ambos ubicados en zona de frontera, el uno hacia la región oriental del piedemonte amazónico y el Catatumbo en la parte nororiental de Colombia, frontera con Venezuela. El Catatumbo es una región con una gran diversidad geográfica y humana. Sus características físicas y bióticas atraen a gremios económicos o agrupaciones ilegales que buscan explotar el territorio, consolidando una economía de tipo extractiva. (Ordoñez, 2007) afirma que, históricamente, en esta región se ha explotado petróleo, minerales, y durante los últimos años se ha generado una fuerte explotación agroindustrial a través de los monocultivos. La permanencia en el Catatumbo de grupos armados organizados ilegales tiene como principal incentivo su cercanía a la frontera con Venezuela, una posición de enorme valor estratégico por cuanto provee los medios financieros y logísticos necesarios para la supervivencia. Adicionalmente, la cercanía a la zona de frontera les ha dado a estas organizaciones la posibilidad de eludir la acción de la fuerza pública, establecer sus campamentos en territorio venezolano y lanzar ataques desde allí (Echandía Castilla, 2017, pág. 93). En esta región convergen las guerrillas más antiguas de Colombia: FARC, ELN y EPL, así como grupos paramilitares, bandas criminales y carteles de la droga. Es un territorio con muchas potencialidades, pero con inmensas dificultades (Carrascal Vergel & Jaime Jaime, 2020). Los municipios de Tibú y El Tarra pertenecen a la región del Catatumbo. Lugares que tienen altos niveles de siembra de hoja de coca y presencia de grupos armados que utilizan la frontera como una oportunidad para dinamizar la comercialización de cultivos ilícitos, armas y dinero ilícito (Romero Rubio, 2021, pág. 2). Desde el

año 2016, la producción del cultivo de coca aumentó ostensiblemente. Para el año 2020 su producción representaba el 48% de la producción de toda la región del Catatumbo y el 13% a nivel nacional. Este tipo de economía atrajo una gran cantidad de población, con el objeto de realizar labores en torno a la siembra de hojas de coca, así como la producción y comercialización de la base (coca).

Por su parte, el Departamento del Putumayo, al igual que el Catatumbo, es una región con múltiples posibilidades medioambientales. Desde finales del siglo XIX fue una región deseada por su riqueza natural. Colonos y campesinos explotaron la mano de obra indígena, tal como sucedió con la explotación cauchera en el siglo XX, con la Casa Arana (Villegas Vélez, 2008). Posteriormente, fue el lugar de explotación de diversos recursos naturales: quina, petróleo y cultivos ilícitos (Beltrán, 2003). El Putumayo es una región de contrastes culturales, la diversidad poblacional se dio fruto de las migraciones de diferentes regiones del suroccidente colombiano, sobre todo de la migración campesina de Nariño (Díaz Torres, 2020, págs. 41-45). Como afirma Beltrán (2003), subsisten en el mismo territorio indígenas, colonos y campesinos. A ellos se suma la presencia de la guerrilla de las FARC y grupos paramilitares. Un movimiento de población que genera un territorio diverso cultural y socialmente.

Por ello, esta ponencia, en un primer apartado, intenta caracterizar y comprender el accionar de la violencia, así como el papel del Estado en dicho accionar y finalizamos con un análisis de la política antidrogas del gobierno de Iván Duque 2018-2022 y su impacto en las regiones de estudio.

La violencia y la configuración del Estado

Dada las características de la violencia vivida y ejercida en las regiones sujetos de estudio, podemos afirmar que esta violencia se genera con la construcción de la idea del enemigo, la cual necesita de la asociación de ciertas cualidades humanas a juicios negativos para lograr la percepción de determinadas presencias como peligrosas, y así implementar los dispositivos para combatirlos (Galindez Ortégón, 2018, pág. 37). Para que el enemigo exista, este debe ser negado y combatido en su intento de afirmar-

se. No se trata solamente de una simple nominación (Galindez Ortégón, 2018, pág. 37). Por ende, el enemigo debe constituirse con una serie de atributos generales. Para el caso que nos compete está el horizonte económico (Galindez Ortégón, 2018, pág. 38), el cual existe en tanto existe una oposición a la explotación del trabajo humano o a la economía desarrollada por el narcotráfico; así como el horizonte político (Galindez Ortégón, 2018, pág. 38), por ser un poder que influye como fuerza real en las decisiones comunes, como pueden serlo las comunidades que habitan los territorios, los líderes sociales o los entes gubernamentales y no gubernamentales, periodistas, defensores de derechos humanos, grupos armados legales e ilegales.

Con el surgimiento del Estado moderno, la guerra se modifica, ya que se produce la institucionalización del monopolio de las armas. Además, mediante sistemas jurídicos y normativos el Estado busca controlar las acciones violentas, entre las cuales se puede enunciar la venganza, la crueldad, el cobro de las deudas y el honor entre los habitantes (Lipovestky, 2002). No obstante, estas manifestaciones dejan de existir por la supremacía del Estado. Esta institución intenta controlar, y sobrepone lo colectivo por encima de lo individual, pero la crueldad sigue prevaleciendo socialmente en colectividades guerreras, donde “el derecho indiscutible de la fuerza y del vencedor, desprecio hacia la muerte, coraje y resistencia, ausencia de compasión por el enemigo, valores que tienen en común suscitar la ostentación y el exceso en los signos de potencia física, desvalorizar las vivencias íntimas de uno mismo tanto como las del otro, considerar la vida individual poca cosa comparada con la gloria de la sangre, con el prestigio social conferido por los signos de la muerte” (Lipovestky, 2002, pág. 188).

El advenimiento del Estado y la suavización de las formas y conductas sociales dieron paso, según Elias, a un proceso de pacificación y suavización de los comportamientos. Afirma (Han-Byung, 2016) que la violencia se desplaza de lo visible a lo invisible, de la violencia directa a la indirecta, de lo físico a lo psíquico (pág. 19). Sin embargo, dentro de la hipótesis de trabajo de investigación se determina que, para el caso de los espacios analizados, no ha desaparecido la violencia de sangre, y que está convive con la violencia simbólica, así como la presencia de diversos actores “legales e ilegales”. Lo que es importante recalcar es que “las técnicas de dominación

hacen uso de la interiorización de la violencia. Tiene como objetivo que el sujeto de obediencia interiorice la instancia de dominación externa y la convierta en parte de su ser” (Han-Byung, 2016, pág. 20). Es en ese sentido que en estos espacios se permitió la connivencia de diferentes tipos de actores, quienes ejercen la institucionalización y así son “reconocidos” por las comunidades. A su vez, las políticas públicas desarrolladas por el gobierno de Iván Duque (2018-2022) se desarrollan siguiendo la figura del enemigo interno y el “monopolio” de las armas. En el siguiente apartado se reflexionará sobre este punto.

Políticas del gobierno de Iván Duque (2018-2022)

Política antidrogas: Zonas Futuro y Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022)

Los pilares de Iván Duque en relación al fenómeno del narcotráfico se encuentran determinados en el Plan Ruta Futuro³: “ataque a la oferta de drogas, desarticulación de organizaciones criminales y afectación de las economías y rentas del crimen organizado, mecanismos de erradicación forzada y voluntaria, el fortalecimiento de la extradición y, finalmente, el acompañamiento del Estado y aumento de la presencia institucional en las regiones” (Pastrana Buelvas, 2019, pág. 66). Se trataba, según Duque, de una política integral que incluía el control desde la siembra, pasando por la producción de base de la coca, la distribución, la comercialización, el consumo hasta el lavado de activos (Rodríguez Díaz, 2023). Dicha política generó la persecución y estigmatización de los productores de hoja de coca, esto es, campesinos que debido a las circunstancias económicas y sociales se dedican al cultivo de la marihuana y la hoja de coca. Igual sucedió con los consumidores, sin atacar de manera directa a los productores, comercializadores y agentes de lavado de activos. Su visión se queda corta frente a la realidad de los territorios.

³ Apoyada por el presidente de Estados Unidos, Donald Trump, en el Foro de 2018 “Un llamado global a la acción sobre el problema mundial de las drogas”, realizado en Washington (Estados Unidos) (Rodríguez Díaz, 2023, pág. 14).

Dentro de su política se incluyó la erradicación forzosa de cultivos ilícitos mediante la aspersión aérea con glifosato.⁴ El objetivo de esta política era usar el herbicida en 104 municipios, en los cuales se incluyen las regiones sujeto de esta investigación. La Corte Constitucional emitió la sentencia T-236 de 2017⁵, en la cual afirma que la erradicación aérea con glifosato debe estar precedida de diálogos de concertación con las comunidades, ya que, aunque no hay certeza sobre el riesgo en diferentes comunidades, sí hay varios análisis que muestran los posibles riesgos de dicha aspersión.

La política antidrogas de Duque⁶ estigmatizó ciertos territorios, señalando lugares y personas, pero sin complejizar la naturaleza de estos lugares y las condiciones específicas de estas personas (Mapa No. 1). Esto deja ver, una vez más, que se legisló desde el centro del país, es decir, se quiso intervenir en las “periferias” de este centro político, que es la capital del país, desconociendo de quién se habla o de qué lugares se trata” (Rodríguez Díaz, 2023, pág. 22).

Esta visión queda firmemente planteada en el Plan de desarrollo de Iván Duque (2019). Dicho plan presenta 3 pactos estructurales, 13 pactos trans-

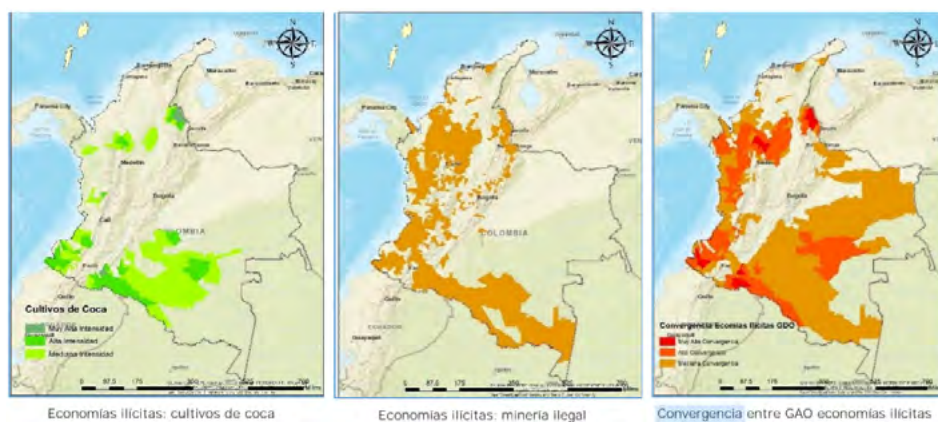
⁴ Debido a las políticas militaristas y prohibicionistas de Duque sobre el cultivo de hojas de coca se pueden encontrar las siguientes reflexiones sobre el impacto del glifosato en las comunidades: (Mejía, 2019); (Cely Garzón, 2021); (Gutiérrez Sanín, 2020)

⁵ Así mismo se ordenó al Consejo Nacional de Estupefacientes no reanudar el Programa de Erradicación de Cultivos Ilícitos mediante Aspersión Aérea con Glifosato (PECIG). Esto se fundó en que, desde el 29 de mayo de 2015 el Consejo Nacional de Estupefacientes decidió suspender el uso del glifosato en las operaciones de erradicación en todo el territorio nacional, sujeto a que la ANLA revocara o suspendiera el Plan de Manejo Ambiental y el 30 de septiembre de 2015 la ANLA suspendió las actividades del PECIG en el territorio nacional de manera transitoria y estableció cuatro condiciones, cualquiera de las cuales podría invocarse para reanudar el programa. El 29 de junio de 2016 el Consejo Nacional de Estupefacientes expidió la Resolución 9 de 2016 “Por la cual se autoriza la ejecución del Programa de Erradicación de Cultivos Ilícitos mediante Aspersión Terrestre con Glifosato (PECAT)”. El 11 de julio de 2016 la ANLA expidió la Resolución 708 de 2016 en la cual modificó el plan de manejo ambiental del PECIG, para incluir en él una intervención inicial del piloto del PECAT en zonas inicialmente focalizadas en Nariño y Chocó (Corte Constitucional de la República de Colombia, 2019).

⁶ Trabajos que analizan la política antidrogas durante el periodo de Iván Duque. 1. Acciones y políticas regulatorias (Zafrane Vernaza & Cundar Cundar, 2023); (Guerra-Molina, 2021). 2. Programas de sustitución y erradicación de cultivos ilícitos: (Sánchez-Tamayo, 2020); (Ruano-Ibarra, 2020).

versales y 9 pactos por regiones. En este plan se afirma que el Estado ha “descuidado” ciertos territorios, “dejándolo” en manos de ciertas organizaciones delictivas. Se afirma que este vacío de poder es la mayor amenaza de seguridad, ya que el Estado no ejerce “control” sobre los territorios (Duque Márquez, 2019, pág. 49).

Mapa 1. *Convergencia entre economías ilícitas (minería ilegal y cultivos ilícitos) y grupos armados organizados*



Fuente: (Duque, 2018, pág. 50)

Debido a la configuración y comprensión discriminatoria de las formas sociales, el plan de desarrollo asevera “Más aún, se han desarrollado estrategias de movilización delictiva en defensa de las economías ilícitas y con el objetivo de impedir el cumplimiento de la misión de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional y la administración de justicia. Esa combinación de pérdida de legitimidad institucional y de cierto grado de control” (Duque Márquez, 2019, pág. 49). Esto en relación a las movilizaciones campesinas organizadas en varias regiones del país, entre ellas las dos regiones sujetas de estudio: Putumayo y Catatumbo. Estas afirmaciones provocan una relación directa entre la movilización social y la insurgencia. De igual manera, reconocen que otra de las amenazas existentes es la correspondencia entre los Grupos Armados Organizados (GAO) y los cultivos ilícitos. El plan coloca en el mismo renglón a los campesinos y a los GAO, generando una fuerte criminalización de la sociedad civil (Mapa No. 1).

Zonas Estratégicas de Intervención Integral (ZEII)

Desde el centro del país, y con una visión eminentemente violenta y estigmatizadora, plantea la generación de Zonas Estratégicas de Intervención Integral (ZEII) “territorios que sean relevantes para la seguridad nacional, la protección del agua, la biodiversidad y el medio ambiente, activos estratégicos de la nación, y aquellos que sean más afectados por la criminalidad y las economías ilícitas, con el fin de proteger a la población y garantizar una acción unificada, coordinada, inter-agencial, sostenida e integral del Estado. De igual manera, se podrán incluir en estas zonas, espacios de frontera (Presidencia de la República de Colombia, 2019). Tales zonas serán objeto de planes integrales de intervención con una duración mínima de cinco años” (Duque Márquez, 2019, pág. 61). (Ver mapa No. 2). Estas zonas se reglamentaron mediante la ley 1941 de 2018⁷ (Jiménez Martín, 2020) mediante la cual se permitía la intervención militar debido a que eran zonas afectadas por la criminalidad.⁸ La intervención en estos espacios se hará siguiendo una ruta de hoja única: ZEII, PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial), PATR (Planes de Acción para la Transformación Rural), PISDA (planes integrales de sustitución y Desarrollo Alternativo), PNS (Planes Nacionales Sectoriales) y PMI (Plan Marco de Implementación). Estas zonas estarán ubicadas en espacios no urbanos. Y en ellos se podrán adelantar diálogos de paz con los grupos armados organizados, los cuales buscan generar una intervención integral en las regiones afectadas por la criminalidad. Además, contarán con recursos propios para implementar los diferentes programas (Congreso de Colombia, 2018).

El gobierno, fruto de lo que se ha llamado “cooperación con Estados Unidos”, desplegó varias acciones, entre ellas la presencia de tropas estadounidenses en territorio colombiano (Zuluaga Nieto, 2020, págs. 241-242). A comienzos del año 2020, la embajada de Estados Unidos en Colombia anun-

⁷ No obstante, las zonas determinadas como zonas futuras no se encuentran enlistadas en la ley 1941, ni en el Plan de Desarrollo del gobierno.

⁸ Según esta disposición, se consideran como grupos criminales a: “los grupos armados organizados al margen de la ley, aquel que bajo la dirección de un mando responsable, ejerza sobre una parte del territorio un control tal que le permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas” (Congreso de Colombia, 2018, pág. parágrafo 1)

ció la llegada de tropas estadounidenses conocida como SFAB (Asistencia de Fuerzas de Seguridad), la cual tiene como objetivo apoyar la lucha contra el narcotráfico impulsada por Duque (Jiménez Martín, 2020, pág. 293) (Embajada de EEUU en Colombia, 2020). Dichas fuerzas estarán ubicadas en su mayoría en las denominadas zonas futuro.

Mapa 2. Zonas Futuro o ZEII



Fuente: (Araque, 2019)

Es claro que estas fuerzas tienen entre sus objetivos controlar espacios geoestratégicos donde se encuentran recursos naturales (hidrocarburos, maderables y cultivos ilícitos). Además de zonas de comunicación y transporte de los GAO, son lugares de entrada de armas e insumos para la producción de la pasta base de la coca, rutas de migrantes ilegales, entre otros. A esto se le suma el interés por controlar las “amenazas” existentes en la vecina región de Venezuela (Zuluaga Nieto, 2020). Sin embargo, es importante resaltar que, aunque la región del Putumayo presenta características similares a las enunciadas anteriormente, ésta no se encuentra entre las Zonas futuro y tampoco entre las zonas de presencia de las tropas estadounidense, lo cual genera dudas y preguntas por su no inclusión. Estas políticas de corte militar en nada ayudaron a resolver las situaciones y

particularidades que tienen tanto las ZEII como las zonas futuro, por el contrario, estas políticas generan una estigmatización y aumentan los niveles de violencia existentes históricamente en estos espacios.

Plan de Acción Oportuna: PAO

Asimismo, el ejecutivo nacional creó el Plan de Acción Oportuna de prevención y protección para los defensores de los derechos humanos, líderes sociales, comunales y periodistas (PAO) mediante el Decreto 2137 de 2018 (Presidencia de la República de Colombia, 2018). Al igual que los anteriores, se constituyen en una burocracia innecesaria para el desarrollo e implementación del Acuerdo de Paz. Incluso parece que estos decretos son alternos al Acuerdo de Paz del año 2016, y que es muy posible que hayan generado retrasos en la implementación, sobre todo porque dichas políticas son un agregado burocrático a los procesos. En ninguno de los comités que allí se constituyen aparecen miembros de la sociedad civil o de juntas comunales, y muchos menos representantes de líderes sociales ni de periodistas. El gobierno afirma que dado el aumento de asesinatos y amenazas a líderes sociales es necesario acrecentar los esfuerzos que permitan proteger su vida y dignidad. Entre el 2016 y el 2018 (firma del acuerdo de paz e inicio del gobierno de Duque) se han reportado 213 casos⁹, los cuales han ocurrido en las zonas rurales y con alta presencia de cultivos de uso ilícito (Ministerio del Interior-Gobierno de Colombia, pág. 5). La descripción del asesinato, persecución y amenazas de líderes en Colombia es miope, estigmatizadora, clasista y regionalista. Reducen las amenazas a: “La pugna por el control territorial y social en zonas estratégicas para obtener el dominio de economías ilícitas que se ha intensificado en los últimos dos años, sumado a otros factores de ilegalidad específicos de cada territorio, ha puesto en riesgo la vida, integridad y seguridad de las comunidades que allí residen, en particular de los defensores de derechos humanos, líderes sociales, comunales y periodistas” (Ministerio del Interior-Gobierno de Colombia, pág. 6). Desconociendo la existencia de otros actores, entre los cuales pueden estar:

⁹ Las cifras descritas en este informe sería necesario contraponerlas con otros documentos.

multinacionales y transnacionales que amenazan los recursos naturales existentes en ciertas regiones, así como los actores armados legales: policía y ejército.¹⁰ Además, con una visión despótica, afirma que el aumento en la violencia hacia los líderes sociales se podría resumir en siete ejes: el narcotráfico y la explotación ilegal de minerales, la llegada de las disidencias de las FARC, las disputas por el control de los territorios donde existen economías ilícitas, la oposición a los programas de sustitución de cultivos y estigmatización de los líderes que lo promueven, la coacción para aumentar la producción de cultivos ilícitos, el reclutamiento de menores y la restitución de tierras (Ministerio del Interior-Gobierno de Colombia).

En suma, los pilares del gobierno de Duque, paz con legalidad, fueron unas políticas desconectadas de la realidad social, política y económica de Colombia. Sus acciones y políticas se centraron en reformas de papel¹¹, así como el aumento de la militarización y burocratización de los procesos conducentes a la implementación del Acuerdo de Paz.¹²

Políticas militares en el marco del Acuerdo de Paz

El Acuerdo de Paz, firmado en el año 2016, produjo cambios en las formas como el ejército asumió el control de la seguridad en el país.¹³ Dichos

¹⁰ Estas afirmaciones serán cumplimentadas con la información proporcionada por las diferentes fuentes documentales, las entrevistas y los talleres. Cabe resaltar que el PAO no reconoce a los excombatientes de las FARC, convirtiéndose en uno de los actores con mayor cantidad de amenazas y asesinatos durante el periodo de la presidencia de Iván Duque.

¹¹ Según investigaciones realizadas, existió un entramado de corrupción con los dineros que debían ser destinados a la implementación de los Acuerdos de Paz (Vanegas, 2022); (Parada Borda, 2022); (El colombiano, 2022). Varias de estas investigaciones afectaron a municipios del Putumayo, entre los cuales se encuentra Orito. También la investigación frente al manejo de los recursos por una red de corrupción supuestamente liderada por el exdirector de Planeación del gobierno de Duque, Pierre García (Carmona, 2024); (Noticias Uno, 2024).

¹² Cabe aclarar que en los discursos analizados del expresidente no se pronuncia el concepto Acuerdo de Paz, en cambio su narrativa va dirigida hacia sus pilares de campaña; paz con legalidad, cultura de la legalidad, imperio de la ley. Igual sucede con el concepto conflicto armado, el cual es sustituido por amenaza terrorista, las disidencias guerrilleras son grupos armados organizados, las guerrillas son enunciados como grupos narcoterroristas (Arias, 2022, pág. 140).

¹³ Para mayor información sobre el ejército multimisión revisar: (Ugarte, 2022, págs. 86-87).

cambios tienen relación con las modificaciones provocadas en la nueva etapa del Plan Colombia, denominado Plan Paz Colombia, que es la convergencia de la estrategia militar, con la recuperación social y el fortalecimiento institucional (Rojas, 2017, págs. 41-42). Al “desaparecer” la figura del enemigo interno, encarnada en la guerrilla de las FARC, es necesario modificar las políticas, acciones desarrolladas por las FFMM colombianas (Rojas, 2017, pág. 46). Debido a que la inestabilidad en el país puede acrecentarse, los mecanismos deberían ser diferentes a los planteados en anteriores procesos de paz. Entonces, se destacan los siguientes escenarios: el primero, es el de las regiones de postconflicto, donde su misión es contribuir a la consolidación estatal en zonas anteriormente controladas por grupos subversivos. El segundo escenario es el control fronterizo, el cual no había podido desarrollarse con mayor profundidad debido al conflicto interno, y en el cual se espera mayor control en flujos transnacionales ilegales (armas, drogas, contrabando y tráfico de personas). Por último, está la proyección diplomática, la cooperación con otros ejércitos y países vecinos y la búsqueda de espacios de innovación tecnológica (Pastrana E. y., 2018, pág. 59).

En este marco se desarrollan las acciones cívico-militares como doctrina integral, ejército del futuro, plan 2030, programa fe en Colombia, las cuales buscan contribuir al desarrollo de la seguridad humana, el desarrollo nacional y apoyar a las poblaciones más vulnerables (Pastrana E. y., 2018, pág. 7). Sin embargo, estas acciones no se desarrollaron hasta el punto de que varios de los territorios fueron rápidamente cooptados por otros grupos armados. A eso se suman los incumplimientos del Acuerdo de paz por parte del gobierno de Duque para la implementación de los puntos del Acuerdo de Paz firmado con las FARC (González Giraldo, 2021).

Entre las modificaciones planteadas se suman la relaciones cívico-militares.¹⁴ La doctrina de acción integral tiene tres pilares: 1. Línea de acción integral general, interviene militarmente mediante la imagen institucional: propaganda, comunicación, uso de emisoras, acercamiento a líderes comunales; 2. Acción integral coordinada, lidera acciones cívico-militares que

¹⁴ Estas acciones las han desarrollado muy fuertemente las FFMM durante gran parte de su historia. En algunos casos se han convirtiendo en acciones asistencialistas que buscan intervenir a las comunidades.

busca mejorar las condiciones de las comunidades mediante: brigadas de salud, donaciones, asistencia técnica, finalmente, la línea de acción resolutoria direcciona estrategias resolutorias en el campo económico, político, social y militar para la reconstrucción de los territorios, una vez que no existan los GAO (Pastrana E. y., 2018, págs. 59-60). Estas acciones se encuentran dentro del objetivo No. 2 del Plan Estratégico Institucional del Ejército 2020-2021 (Ejército Nacional de Colombia, 2020, pág. 25).

No obstante, al revisar el informe de seguimiento del plan estratégico del sector defensa 2018-2022 correspondiente al primer Trimestre 2021 (Ministerio de defensa-gobierno de Colombia, 2021), se logra identificar que gran parte de las metas relacionadas con el sector defensa relacionadas con las 8 áreas misionales planteadas por el gobierno, entre las cuales destacan: defensa, cooperación internacional, seguridad pública, contribución al desarrollo del país, no llegan a la metas propuestas, y están muy por debajo de las metas propuestas al comienzo del gobierno de Iván Duque. Además, a pesar de las modificaciones a las FFMM, los objetivos relacionados con la seguridad, defensa entre los cuales destacan la lucha contra los cultivos ilícitos, tienen mucho más peso que los relacionados con la contribución al desarrollo social y económico del país (objetivo 6). En este objetivo se encuentran la realización de acciones cívico-militares: campañas, brigadas, construcción de puentes, carreteras, el cual se muestra seriamente debilitado y agrupado en sólo tres metas. Mientras que los objetivos relacionados con la militarización, resecuritización y modernización de las FFMM se encuentran en los objetivos tres (Desarticular los grupos armados organizados, los grupos de delincuencia organizada y sustituir las economías ilícitas por lícitas) con 7 metas; el objetivo número 8 (Continuar con el proceso de transformación, modernización y fortalecimiento institucional del sector defensa y seguridad) con 8 metas y el objetivo nueve (Garantizar el bienestar, la salud y la seguridad jurídica de los miembros de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional) con seis metas (Ministerio de defensa-gobierno de Colombia, 2021). Sin embargo, hasta estas metas están muy por debajo de las líneas de base de 2018 y las metas de 2021.

En este contexto, el gobierno impulsa acciones militares en ciertos territorios determinados, como los planes Espada de honor (I al V), Victoria,

Victoria plus y Horus, los cuales buscan penetrar los territorios y consolidar el control (Diego, 2018, pág. 7). Estas acciones militares están dentro del plan estratégico, enunciado en el párrafo anterior. El plan Espada de Honor se desarrolló antes de la firma de la paz en 2016, y los planes victoria, victoria plus y horus se desarrollaron en el periodo del postconflicto, es decir, posterior a 2016 (Ugarte, 2022, pág. 87). El plan Victoria se proyectó hasta 2017 y tiene como objetivo copar los espacios dejados por la guerrilla de las FARC, neutralizar al ELN y otros grupos armados, enfrentar el narcotráfico, la minería ilegal, el contrabando y el tráfico de personas (Pastrana E. y., 2018, pág. 60). Por su parte, el plan Victoria Plus es la continuación del anterior, a partir del año 2018 apoya integralmente a los territorios históricamente azotados por el conflicto (Pastrana E. y., 2018, pág. 61). Mientras que el plan Horus apoyaba a Victoria Plus, intensificando su intervención militar en veredas y municipios considerados inestables (Pastrana E. y., 2018, pág. 61). Este plan se desarrolla en conjunto con la policía nacional y otras instituciones del Estado enfocadas en los territorios priorizados (Ugarte, 2022, pág. 87).

El plan estratégico militar (PEM) 2030 tiene 6 líneas estratégicas: “1) multictriminalidad, 2) conflicto externo, 3) procesos de planeación y articulación de las FF.MM. y la Policía Nacional (PONAL), 4) convivencia ciudadana, 5) debilidad en la consolidación territorial y 6) liderazgo en lucha contra el narcotráfico” (Vera, 2019, pág. 156). Estas 6 líneas están articuladas con 3 ejes transversales: seguridad, fortalecimiento de esfuerzos humanitarios y desarrollo de la infraestructura. En el primero se apunta a unas FFMM que tengan capacidades de respuesta a las diferentes acciones armadas o no. En los dos últimos, aunque sin mucha claridad, se apunta a fortalecer la relación con las comunidades y su presencia en el territorio mediante acciones cívico-militares (Vera, 2019, pág. 157).

El plan Comando de Transformación Ejército del Futuro (COTEF) tiene como objetivo asesorar en el desarrollo de las operaciones del ejército colombiano, dichas acciones están encaminadas hacia la generación de políticas y análisis estratégicos de transformación y modernización de las fuerzas armadas. Este plan busca responder a las necesidades cambiantes del conflicto armado, los nuevos actores que surgieron fruto del acuerdo de paz de 2016 (Vera, 2019, págs. 157-158).

Finalmente, el Programa Fe en Colombia¹⁵ integra la empresa privada, la cooperación internacional y el ejército para “mejorar” las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables. Este programa cuenta con 18 líneas de acción entre los cuales se encuentran: proyectos productivos, infraestructura, prevención de reclutamiento, etc. Este programa interviene en los territorios, pero no desde la visión tradicional de la seguridad y las amenazas tradicionales, sino mediante acciones sociales (Vera, 2019, págs. 161-162). Muy posiblemente dicha intervención requería de apoyo de las comunidades y de los liderazgos sociales para lo cual se requería la caracterización de los habitantes y de sus roles. Por ende, este programa, más que el apoyo social y económico, buscaba llegar a las poblaciones más alejadas y que durante años estuvieron alejadas del control militar estatal.

Reflexiones

Las políticas desarrolladas durante el gobierno de Iván Duque se desarrollaron bajo la premisa de la concepción del enemigo. Esto es, toda población que tuviera una condición negativa, entre las cuales se incluyeron a los campesinos cultivadores de la hoja de coca, los combatientes de las guerrillas, los líderes cocaleros, las movilizaciones sociales, entre otras. Esto generó una exacerbación de la violencia en los espacios donde el Estado ha tenido una presencia indeterminada. Debido a esa indeterminación, las zonas fronterizas lograron desarrollar sus propias formas de organización social, política, militar y económica, que no se desarrollaron en esta ponencia, pero forman parte de la investigación.

Las regiones sujeto de estudio, Putumayo y Catatumbo, tenían elementos que las convirtieron en ejes centrales del accionar de estas políticas. En primer lugar, alta presencia de cultivos ilícitos. “En Putumayo los municipios más afectados son Puerto Asís, Valle del Guamuez, Orito y San Miguel con el 65% de la coca del departamento”. “Los municipios de Tumaco, Tibú y Puerto Asís concentran el 24% de la amenaza total. Los mayores incremen-

¹⁵ Al parecer, y será objeto de esta investigación, este programa tuvo un impacto en los departamentos de Putumayo, Nariño, Caquetá y Amazonas (Ugarte, 2022).

tos en el índice de amenaza con respecto a 2015 fueron: El Tarra (Norte de Santander) con 29,4% Taraza (Antioquia) con 56,81%, Tibú (Norte de Santander). En la región Central, el Catatumbo concentra el 61% de la coca de toda la región al corte de 2016. El municipio de Tibú es el más afectado con el 52% de la coca en la subregión (12.787 ha)". (Méndez, 2019, págs. 135-136). A esto se suma la presencia de diversidad de actores armados, los cuales desarrollaron accionar políticos, económicos y sociales, de acuerdo a cada uno de los territorios. En ambos espacios estos actores usan los pasos fronterizos, donde el Estado tiene una presencia indeterminada, para acrecentar sus economías entre las cuales están: el cultivo de la hoja de coca, la producción de pasta base, así como la economía de insumos, como el petróleo, ya que ambos espacios tienen paso de oleoductos y son territorios de extracción de petróleo. Esto cambia en la presencia de actores, mientras en el Catatumbo hay una fuerte presencia del ELN, EPL y paramilitares, en Putumayo tiene el poder las FARC y algunos grupos paramilitares. Por ende, aunque las políticas de Duque supuestamente buscaban recomponer el Estado en estos espacios, se usaron ciertas estructuras paramilitares y narcotraficantes para mantener el control de estos territorios, esto es, usando la violencia de sangre. Finalmente, históricamente en los dos territorios sujetos de estudio se han configurado fuertes movilizaciones sociales, organizaciones sociales comunitarias, entre otras, que han levantado la voz en contra de los abusos del Estado. Estas son las tres razones por las cuales las políticas de Duque buscaron impactar estos espacios, pero, sobre todo, hay interés especial en la región conocida como el Catatumbo, a la cual se le reconoce como un peligro para los intereses de las élites que representaba Iván Duque.

Referencias

- Araque, L. (7 de Diciembre de 2019). Zonas futuro, la estrategia que le dará el empujón a los PDET. *La Opinión*. Obtenido de <https://www.laopinion.com.co/region/zonas-futuro-la-estrategia-que-le-dara-el-empujon-los-pdet>
- Arias, G. O. (2022). Embates y arenas de combate en los discursos de Iván Duque ante la AGNU. En E. D.-S. Lopes Piris, *Sudamérica en su laberinto. Análisis del discurso político sudamericano en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2019 y 2020* (págs. 128-

- 157). Sao Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidad de Sao Paulo. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/94126373/LIBRO_Sudamerica_en_su_laberinto_completo_Editores-libre.pdf?1668282823=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSudamerica_en_su_laberinto_analisis_del.pdf&Expires=1712704932&Signature=J~J4vzijxgQo
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carmona, A. F. (24 de enero de 2024). Los negocios de inversión del prófugo Pierre García, imputado por corrupción. *Vorágine. Periodismo contracorriente*. Obtenido de <https://voragine.co/historias/investigacion/los-negocios-de-inversion-del-profugo-pierre-garcia-imputado-por-corrupcion/>
- Cely Garzón, J. C. (2021). *Evaluación de los principales impactos ambientales del uso del glifosato como agente plaguicida de cultivos ilícitos en zonas rurales del país*. Bogotá: Fundación Universidad de América.
- Congreso de Colombia. (2018). *Por medio del cual se prorroga, modifica y adiciona la ley 418 de 1997*. Bogotá: Congreso de Colombia. Obtenido de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201941%20DEL%2018%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202018.pdf>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (18 de 07 de 2019). Auto 387/19. SENTENCIA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL EN MATERIA DE CONSULTA PREVIA DE COMUNIDADES INDIGENAS Y AFRODESCENDIENTES-Seguimiento al cumplimiento de las órdenes de la sentencia T-236 de 2017. Bogotá. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/autos/2019/A387-19.htm>
- Diego, P. E. (2018). Fuerzas Militares de Colombia: entre la superación del conflicto y las nuevas tareas del postconflicto. *Police Paper*(2), 4-8. Obtenido de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/134499/2018%20PP%20Seguridad%20Nuevo%20rol%20FFAA%20%28En%20espa%c3%b1ol%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duque Márquez, I. (2019). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022)*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Duque, I. y. (2018). *203 propuestas Iván Duque y Marta Lucía Ramírez*. Plan de gobierno, Bogotá. Obtenido de <https://www.noticiasrcn.com/nacional-politica-elecciones-2018-perfiles-candidatos/este-el-plan-gobierno-del-candidato-0>
- Echandía Castilla, C. y. (2017). El Catatumbo (Colombia) en el posacuerdo: riesgos y oportunidades de la participación política de las FARC. *Forum*, 89-112.
- Ejército Nacional de Colombia. (2020). *Plan Estratégico Institucional*. Ejército Nacional de Colombia. Obtenido de <https://www.ejercito.mil.co/plan-estrategico-institucional-peii/>
- El colombiano. (30 de junio de 2022). Red de corrupción se habría apropiado \$500.000 millones de recursos para la paz. *El colombiano*. Obtenido de <https://www.elcolombiano.com/colombia/la-supuesta-red-de-corrupcion-que-se-quedo-con-medio-billon-de-pesos-de-la-paz-ON17929351>
- Embajada de EEUU en Colombia. (mayo de 27 de 2020). *Misión SFAB viene a Colombia*. Obtenido de <https://co.usembassy.gov/es/mision-sfab-viene-a-colombia/>

- Galindez Ortégón, I. (2018). ¿Quién es el enemigo? En S. y. Reding Blase, *De villanos, enemigos y abominaciones en la imagenería moderna* (págs. 21-41). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garre Pelegrina, S. (2020). *La política de erradicación manual y forzosa del Gobierno Duque (2018-2022): una evaluación de política pública a la luz de la dinámica de sistemas para*. Bogotá: Fundación Hanns Seidel – Colombia. Obtenido de https://latinamerica.hss.de/fileadmin/user_upload/Projects_HSS/Latin_America/Colombia/Dokumente/RESEARCH_PAPER_5_POLITICA_DE_ERRADICION_FHS_V202113abr.pdf
- González Giraldo, L. F. (2021). XIII Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo. *Fronteras agrícolas, mercado y conflicto: persistencia de la violencia en la Cuenca del Guaviare* (págs. 1-16). Barcelona, Bogotá: Universitat Politècnica de Catalunya. doi:10.5821/siiu.10243
- Guerra-Molina, R. y.-S. (2021). Desecuritización y securitización del narcotráfico en el marco del Acuerdo de Paz en Colombia. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*(29), 8-27. doi:<https://doi.org/10.17141/urvio.29.2021.4415>
- Gutiérrez Sanín, F. (2020). Fumigaciones, incumplimientos, coaliciones y resistencias. *Estudios Socio-Jurídicos*, 22(2), 471-507. doi:<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.9146>
- Han-Byung, C. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder editorial.
- Jiménez Martín, C. (2020). Los impactos territoriales de la asistencia militar de los EE. UU. para la paz en Colombia. En J. y. Estrada Álvarez, *Geopolítica imperial: intervenciones estadounidenses en Nuestra América en el siglo XXI* (págs. 293-312). Buenos Aires: CLACSO. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm02gj.20>
- Kaldor, M. (2006). *New and old wars: organized violence in a global era*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipovestky, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Mantener suspensión de las aspersiones aéreas con glifosato, Sentencia T-236 de 2017 (Corte Constitucional de la República de Colombia. Sala Séptima de revisión. abril de 21 de 2017). Obtenido de <https://cnnespanol.cnn.com/wp-content/uploads/2017/05/comunicado-t-236-de-2017-24-de-mayo-de-2017.pdf>
- Mejía, M. V.-L. (2019). El glifosato alza el vuelo. Análisis retórico del discurso en la prensa nacional de Colombia (2018-2019). *Signo y pensamiento*, 38(75), 2027-2731. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.gava>
- Ministerio de defensa-gobierno de Colombia. (2021). *Informe de seguimiento del plan estratégico del sector defensa 2018-2022 (primer Trimestre 2021)*. Ministerio de defensa-gobierno de Colombia. Obtenido de https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/Sobre_el_Ministerio/Planeacion/Politicas/PES_mar_2021.pdf
- Ministerio del Interior-Gobierno de Colombia. (s.f.). *Plan de Acción Oportuna de prevención y protección para los defensores de DDHH, líderes sociales, comunales y periodistas (PAO)*. Bogotá: Ministerio del Interior-Gobierno de Colombia. Obtenido de https://indrepaz.org.co/wp-content/uploads/2019/09/plan_de_accion_oportuna_de_preencion_y_proteccion_0.pdf

- Noticias Uno. (21 de enero de 2024). *Fiscal del caso Pierre García afirma que este se “burla” de la justicia* | Noticias UNO. Obtenido de <https://www.facebook.com/NoticiasUnoColombia/videos/fiscal-del-caso-pierre-garc%C3%ADa-afirma-que-este-se-burla-de-la-justicia-noticias-u/1141415537300879/>
- Ordoñez, F. M. (2007). Notas para una aproximación a la dinámica del conflicto armado en el Catatumbo. La seguridad democrática y las transformaciones de la guerra. *Ciencia Política*, 2(4), 151-189.
- Parada Borda, M. (15 de julio de 2022). ¿Por qué hay tanto silencio alrededor del robo de dineros a la paz? *Rolling Stone*. Obtenido de <https://es.rollingstone.com/porque-hay-tanto-silencio-alrededor-del-robo-de-dineros-a-la-paz/>
- Pastrana Buelvas, E. y. (2019). Colombia y su agenda de seguridad: Del gobierno de Juan Manuel Santos al gobierno de Iván Duque. En S. Namihas, *La región frente a los cambios globales en materia de seguridad* (págs. 41-78). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Internacionales (IDEI) y Konrad Adenauer Stiftung. Obtenido de https://dialogopolitico.org/wp-content/uploads/dlm_uploads/2019/08/2019-Red-de-Seguridad-V.pdf#page=42
- Pastrana, E. y. (2018). Fuerzas Armadas de Colombia: entre los retos para la superación del conflicto armado y las nuevas tareas en el postconflicto. En S. Namihas, *El nuevo rol de las Fuerzas Armadas en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú* (págs. 45-72). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Instituto de Estudios Internacionales (IDEI) y Konrad Adenauer Stiftung. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57344223/El_nuevo_rol_de_las_FFAA_KAS_IDEI_2018-libre.pdf?1536684308=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEl_Nuevo_Rol_de_las_Fuerzas_Armadas_en_B.pdf&Expires=1712945056&Signature=Twb03UtAVW8cbWo~vcddKy2
- Pastrana, E. y. (2018). Fuerzas Militares de Colombia: entre la superación del conflicto y las nuevas tareas del postconflicto. *Policy Paper*(2), 4-8. Obtenido de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/134499/2018%20PP%20Seguridad%20Nuevo%20rol%20FFAA%20%28En%20espa%C3%B1ol%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Presidencia de la República de Colombia. (19 de noviembre de 2018). *Diario Oficial No. 50.782*. Obtenido de Decreto 2137 de 2018: <https://www.suin-juriscol.gov.co/view-Document.asp?ruta=Decretos/30035949>
- Presidencia de la República de Colombia. (16 de diciembre de 2019). *Diario Oficial No. 51.192*. Obtenido de Decreto 2278 de 2019: <https://www.suin-juriscol.gov.co/view-Document.asp?id=30038716>
- Rodríguez Díaz, A. F. (2023). Diferenciación social de la Política Antidrogas “Ruta Futuro” en Colombia: un análisis desde la imbricación de género, sexualidad, clase social y raza. *Papel Político*, 28, 1-31. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo28.dsapa>
- Rojas, D. M. (2017). Estados Unidos en la construcción de la paz en Colombia. *Análisis político*(91), 37-52. doi:<https://doi.org/10.15446/anpol.v30n91.70263>
- Romero Rubio, L. (2021). *Sustitución de cultivos ilícitos en Tibú, Norte de Santander*. Universidad de la Salle.

- Ruano-Ibarra, E. d. (2020). Erradicación voluntaria de cultivos ilegalizados en Colombia: Del plan alerno al programa nacional de sustitución. *Revista de Cultura y Política*(111), 275-304. doi:<https://doi.org/10.1590/0102-275304/111>
- Sánchez-Tamayo, J. A. (2020). *La eficacia del Programa Nacional Integral de sustitución de cultivos ilícitos en el departamento del Putumayo-Colombia*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia. Obtenido de <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/e12686b7-8e4a-4dcb-9da1-0081df4aa903>
- Ugarte, J. M. (2022). Relaciones civiles-militares en América Latina: peculiaridades, lecciones aprendidas, aprendizajes en curso, propuestas. *Revista Política y Estrategia*(140), 63-98. Obtenido de <https://www.politicayestrategia.cl/index.php/rpye/article/view/988/682>
- Vanegas, G. (29 de Julio de 2022). El dinero destinado a la paz que terminó en investigaciones por corrupción. *El País*. Obtenido de https://elpais.com/america-colombia/2022-07-29/el-dinero-destinado-a-la-paz-que-termino-en-investigaciones-por-corrupcion.html?event_log=regonetap
- Vera, D. P. (2019). La contribución de las Fuerzas Armadas de Colombia a la construcción de Estado y a la consolidación de paz de cara al siglo *xxi*. En H. G. Eduardo Pastrana Buelvas, *Fuerzas Militares de Colombia: nuevos roles y desafíos nacionales e internacionales* (págs. 143-180). Bogotá: Fundación Konrad Adenauer *KAS*, Colombia.
- Zafrane Vernaza, K. J., & Cundar Cundar, S. y. (2023). Más allá de la represión: “El camino hacia la regulación efectiva, a través de reflexiones sobre políticas fallidas y nuevos enfoques”. *PUCE*(117), 3-30. Obtenido de <https://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/518/401>
- Zuluaga Nieto, J. (2020). Colombia: laboratorio del intervencionismo de los Estados Unidos en América Latina. En J. y. Estrada Álvarez, *Geopolítica imperial: intervenciones estadounidenses en Nuestra América en el siglo *xxi** (págs. 235-248). Buenos Aires: CLACSO. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm02gj.17>

7. El estudio del riesgo sísmico y volcánico en el Departamento de Nariño-Colombia, desde las ciencias sociales y humanidades

LUIS ALBERTO MARTÍNEZ SIERRA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.281.07>

Resumen

El estudio del riesgo sísmico y volcánico en el Departamento de Nariño, situado al sur de Colombia, reviste una importancia crucial debido a las características geológicas de la región. Aproximadamente, el 75% del territorio colombiano se encuentra ubicado en zona de amenaza sísmica alta, lo que indica la prevalencia de este riesgo en el país. Además, Nariño alberga siete de los quince volcanes actualmente activos en Colombia, lo que añade una capa adicional de vulnerabilidad para las comunidades asentadas en la zona.

Ante este desafío, las ciencias sociales y humanidades tienen un papel fundamental en el estudio y la comprensión del riesgo sísmico y volcánico. Específicamente, la investigación histórica de desastres geológicos, como terremotos y erupciones volcánicas, permite obtener conocimientos valiosos sobre los eventos pasados y su impacto en la región. Esta información se convierte en un recurso valioso para la gestión del riesgo, ya que proporciona lecciones aprendidas y buenas prácticas que pueden aplicarse en la planificación y preparación ante futuros eventos.

La ponencia que se presenta tiene como objetivo principal describir los terremotos y la actividad volcánica que han afectado a Nariño a lo largo de la historia mediante el análisis de estos eventos desde la perspectiva histórica, así como su impacto en las comunidades locales y en el entorno natu-

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Universidad de Nariño, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1736-6802>; correo: luismartinezsierra@udenar.edu.co

ral. Además, enfatiza la importancia de la educación en la gestión del riesgo, ya que proporciona herramientas y conocimientos necesarios para fomentar la resiliencia y la capacidad de respuesta de la población frente a situaciones de emergencia.

En este sentido, la educación desempeña un papel clave en la prevención y mitigación de los riesgos sísmicos y volcánicos. A través de programas educativos y de divulgación y la puesta en práctica de los Planes Escolares de Gestión del Riesgo, PEGR, se puede concienciar a las comunidades educativas sobre las medidas de seguridad y preparación necesarias para hacer frente a estos eventos. Además, permite promover una cultura de la prevención que contribuya a disminuir la vulnerabilidad de los habitantes.

En conclusión, el estudio del riesgo sísmico y volcánico en el Departamento de Nariño, Colombia, es un desafío constante debido a las características geológicas y a la presencia de volcanes activos en la región. La investigación histórica y la educación desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanidades desempeñan un papel esencial para fortalecer el conocimiento y la capacidad de respuesta para reducir la vulnerabilidad de las comunidades. Metodológicamente, el trabajo se orientó por la investigación histórica.

Palabras clave: *gestión del riesgo sísmico y volcánico, educación, Colombia-Nariño*

Introducción

Esta ponencia parte de la premisa del alto nivel de amenaza sísmica y volcánica a la que se encuentra sometido el departamento de Nariño-Colombia, y a la presencia de siete de los quince volcanes activos del país, algunos con importantes asentamientos humanos en su zona de influencia, particularmente, la ciudad de Pasto, capital del departamento, con cerca de 500.000 habitantes y localizada al pie del volcán Galeras, uno de los más activos del país y del mundo.

Hasta hace algunas décadas, el tema de la sismicidad y el vulcanismo era abordado exclusivamente por las ciencias naturales desde su compe-

tencia. No obstante, desde hace algunas décadas, han tomado importancia los estudios del riesgo que suponen para las comunidades la actividad sísmica y volcánica, dado su asentamiento en zonas costeras sujetas a la interacción de las placas tectónicas o la existencia de fallas geológicas en la región Andina, sumada a numerosos focos volcánicos con erupciones históricas reportadas.

En este sentido, han tomado relevancia los estudios históricos que abordan cómo las comunidades humanas han enfrentado la amenaza volcánica y sísmica, enfatizando en el análisis la comprensión de la percepción socio-cultural de estos fenómenos geológicos, es decir, desde otra visión que aportan las ciencias sociales y humanidades. De igual manera, se han validado los estudios y las experiencias pedagógicas de cómo, desde la educación, se puede aportar a la prevención y mitigación de los riesgos sísmicos y volcánicos a partir del conocimiento, no solo de la amenaza, sino también desde la vulnerabilidad de las comunidades educativas y las poblaciones en general. A esta nueva concepción se le ha denominado gestión del riesgo.

Se puede afirmar que el tema-problema de los desastres, en su dimensión histórica, constituye una veta inexplorada que ofrece gran riqueza a los científicos sociales (Peraldo y Montero, 1994) y aporta al conocimiento de este tipo de fenómenos, contribuyendo con su difusión, a promover la conciencia del riesgo sísmico para favorecer la cultura de la prevención. Como afirman Márquez y Molina del Villar (2001), se trata de rescatar la perspectiva social como el hilo conductor del análisis para estudiar la historia sísmica de una región y la posibilidad de analizarla desde la dimensión histórica, social y cultural, pues constituyen vetas inagotables que requieren de nuevas investigaciones que amplíen las perspectivas de análisis para profundizar en lo que se ha denominado el estudio histórico de los desastres, que deben ser atendidos por las ciencias sociales y humanidades.

La amenaza sísmica y volcánica en Nariño

El departamento de Nariño se localiza en el extremo sur occidental del territorio continental de Colombia. Abarca una región montañosa en los An-

des y una zona de la planicie del Pacífico. La región andina presenta un relieve orogénico en pleno desarrollo, evidente a través de varios volcanes y fallas geológicas activas. Hacia el oeste, la planicie del Pacífico pasa a una fosa submarina asociada al choque de placas tectónicas, conocida como zona de subducción.

En consecuencia, la costa Pacífica colombiana es la región de mayor amenaza sísmica. La principal fuente de esta amenaza es la llamada “zona de subducción”, el límite activo entre las placas de Nazca y Sudamérica, cuyo borde superficial recorre el fondo marino, más o menos paralelo a la costa, a unos 150 km. Martínez (2013a) refiere que esta fuente sísmica ha producido los dos terremotos más grandes en Colombia durante el siglo xx, el 31 de enero de 1906 y el 12 de diciembre de 1979. Estos sismos generaron tsunamis, provocando considerable destrucción y víctimas humanas en la región y se han ubicado entre los de mayor magnitud a nivel mundial (p. 103).

Adicionalmente, la región andina nariñense es altamente propensa a la actividad sísmica y volcánica, por cuanto están afectada por un complejo sistema de fuerzas tectónicas derivadas de la interacción de las citadas placas de Nazca, Suramericana y Caribe, las cuales han ayudado a propiciar el relieve andino con varios sistemas de fallas en las cuales se acumula y libera energía potencial con recurrencia variable (Torres, 1999).

La Red Sismológica Nacional de Colombia y el Instituto de Geología y Minería e INGEOMINAS (2010), ratifican cómo el departamento de Nariño ha sido afectado de forma severa por sismos, cuyo origen está relacionado con las estructuras geológicas presentes que, en términos generales, se pueden agrupar así:

1. Asociados a la zona de subducción (1906, 1958 y 1979), que han registrado una alta magnitud, víctimas humanas y destrucción significativa, tanto en el litoral como en la parte andina, y se han acompañado de efectos secundarios como la licuación de suelos y tsunamis.
2. Los sismos del altiplano nariñense asociados al relieve andino, cuyas estructuras se agrupan como fallas del Sistema Cauca-Romeral (1923, 1933, 1935, 1936, 1947 y 1953), se han presentado con alta frecuencia. Aunque fueron superficiales y de magnitud moderada entre 5 y 6, han sido causa de destrucción local y produjeron víctimas humanas.

3. Aquellos también asociados al relieve andino en el lado oriental del departamento, pero generados por las fallas del Sistema Afiladores-Sibundoy (ejemplo 1834). El único registro histórico señala que fue un sismo de gran magnitud que alcanzó a causar destrucción en varios municipios de Nariño, Pasto en particular, y en los departamentos de Putumayo y Cauca, así como tener efectos secundarios significativos (grandes deslizamientos).

Las repercusiones de estos eventos han sido importantes porque han causado destrucción, un número considerable de víctimas, y provocaron el traslado y la migración de población, además de cambios en el paisaje y pérdidas económicas, entre otras (Red Sismológica Nacional de Colombia RSNC - INGEOMINAS, 2010).

Por otra parte, en los andes latinoamericanos existen numerosos volcanes, algunos especialmente peligrosos debido a su: constante actividad, potencial destructivo, presencia de asentamientos en su área de influencia, vulnerabilidad, o varios factores combinados, tal el caso del volcán Galeras, catalogado como el más activo de Colombia, y uno de los más activos del mundo. Al pie del volcán está San Juan de Pasto, Colombia, una ciudad con 500.000 habitantes, y en la denominada “ZAVA” (Zona de amenaza volcánica alta), viven comunidades rurales en los corregimientos denominados: Genoy y Mapachico del municipio de Pasto, y en áreas de los municipios de Nariño y La Florida, que en conjunto concentran cerca de 8.000 personas.

También en el departamento de Nariño, y en la zona de frontera con la república del Ecuador, al sur de Colombia, se localizan los volcanes Chiles – Cerro Negro que, desde el año 2014 hasta hoy, presentan una elevada actividad hidrotermal, especialmente sísmica, que por su magnitud han producido considerables daños a construcciones y viviendas de las comunidades indígenas en los territorios de Chiles, Mayasquer y Panan, en Colombia y en Tufiño en Ecuador. Adicionalmente, se encuentra el volcán Azufral con su foco activo.

Hacia el norte del departamento se encuentran los volcanes Doña Juana y Animas, el primero con actividad histórica reportada, que en dos oportunidades ha producido erupciones con flujos piroclásticos y lahares, los cuales generaron considerable daño en la infraestructura, el medio ambiente y numerosas víctimas humanas.

De esta manera, los volcanes constituyen una amenaza cuando hay una población asentada en sus inmediaciones, dependiendo de la cercanía al cráter y la magnitud de un evento eruptivo. Al igual que en otras emergencias provocadas por fenómenos naturales, es la vulnerabilidad de diversos tipos la que puede disparar la probabilidad de un desastre volcánico que, además de afectar la vida humana, puede ocasionar la pérdida de ciudades o poblados enteros, la destrucción de bosques, de cultivos y el colapso de economías, entre otros (Centro Nacional de Prevención de Desastres CENAPRED, 2014). Los asentamientos humanos en las faldas de volcanes activos son motivados por la presencia de características favorables, especialmente la fertilidad de los suelos entremezclados con cenizas volcánicas, la variedad de cultivos y la disponibilidad permanente de agua. Estos beneficios explican en buena medida la significativa densidad poblacional a su alrededor.

Por lo expuesto, es necesario recuperar la información histórica sobre los desastres sísmicos y volcánicos por medio de búsquedas de tradición oral, la recopilación bibliográfica y el trabajo de archivo, que debe ser concentrado, ordenado y difundido entre los pobladores y, especialmente, entre los escolares de los diversos niveles educativos. De esta manera, la reconstrucción de la memoria sísmica en nuestro departamento y el posicionamiento de los terremotos e importantes erupciones volcánicas en la historia de la región busca, además, otorgarles un lugar visible dentro del proceso histórico y social de los nariñenses, pretendiendo derrotar el olvido, uno de los elementos de la vulnerabilidad. Es esta una importante contribución que debe hacerse desde las ciencias sociales y las humanidades.

Siguiendo a Meyer y Velásquez (1993), es necesario evaluar la amenaza, pero también la vulnerabilidad no exclusivamente física, sino la socioeconómica y cultural de las comunidades expuestas para poner en práctica medidas de mitigación, información, educación, recuperación de ecosistemas protectores, relocalizaciones, sistemas de detección y alerta temprana ante fenómenos peligrosos, cambios en las tipologías constructivas y planificación del uso del suelo, en un proceso participativo, coordinado e interactivo con las comunidades expuestas al riesgo.

Como afirma Martínez (2010), es necesario hacer converger los procesos de conocimiento de las condiciones locales con proyectos político-ad-

ministrativos y de participación comunitaria para generar lo que se ha definido como la “gestión del riesgo”, que asume la toma de medidas preventivas para la reducción del riesgo y provee las condiciones para una mejora de la calidad de vida de la población, garantizando la sostenibilidad ambiental (p. 279). Es de esta manera como los esfuerzos deben ser orientados hacia la armonización de los aspectos ambientales, económicos y sociales, a través de herramientas como la planificación del desarrollo territorial a diferentes escalas: nacional, regional y local.

Dada la sismicidad y la actividad histórica de los volcanes, es importante abordar su estudio también desde las ciencias sociales, particularmente la historia y la educación, dada la necesidad de generar políticas de gestión escolar del riesgo, pues su estudio requiere una mayor dedicación y difusión, teniendo en cuenta la trascendencia del conocimiento de las amenazas naturales, la vulnerabilidad y el riesgo, pues los sismos y las erupciones volcánicas son fenómenos cíclicos que afectan a las comunidades de Nariño.

La gestión del riesgo

De acuerdo con la estrategia internacional para la reducción del riesgo de desastres y la UNICEF (2005), los terremotos, las inundaciones volcánicas, los huracanes, las erupciones y los deslizamientos son fenómenos de la naturaleza que siempre han estado presentes en la historia de la humanidad. Sin embargo, el rápido crecimiento de la población, el deterioro y la contaminación del medio ambiente y el aumento de la pobreza han contribuido a convertir estos fenómenos naturales en desastres que causan grandes pérdidas en vidas humanas, infraestructura y bienes materiales. Cada decenio las catástrofes provocan la muerte de un millón de personas y dejan sin hogar a varios millones más. Las pérdidas económicas ocasionadas por los desastres se han triplicado en los últimos 30 años.

Desde hace más o menos tres décadas el concepto de gestión del riesgo (o gestión del riesgo de desastres) ha tomado auge en América Latina, como resultado de la evolución de la manera de interpretar los riesgos y los desastres, de intervenir para evitarlos o reducirlos y de responder a sus

efectos. Lo que antes se consideraba un “acto de la naturaleza” o un “castigo de Dios”, hoy se reconoce como el resultado de una “construcción social”, es decir, de una serie de decisiones y de acciones humanas que determinan que la sociedad y el territorio del cual forma parte hayan perdido su capacidad para resistir sin mayores afectaciones los efectos de la dinámica de la naturaleza o de la misma sociedad (Comisión Europea, Unicef, s.f.). De esta manera, la gestión del riesgo es posible en la medida en que se tenga capacidad para intervenir en las amenazas y los factores que crean la vulnerabilidad.

En Colombia, de acuerdo con la Ley 1523 de abril 24 de 2012, la gestión del riesgo es el proceso social de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas y acciones permanentes para el conocimiento del riesgo y la promoción de una mayor conciencia del mismo para impedir o evitar que se genere, reducirlo o controlarlo cuando ya existe y prepararse para manejar las situaciones de desastre, así como para la posterior recuperación, entiéndase: rehabilitación y reconstrucción. Estas acciones tienen el propósito explícito de contribuir a la seguridad, el bienestar y la calidad de vida de las personas y al desarrollo sostenible.

La norma considera que la gestión del riesgo constituye una política de desarrollo indispensable para asegurar la sostenibilidad, la seguridad territorial, los derechos e intereses colectivos, mejorar la calidad de vida de las poblaciones y las comunidades en riesgo y, por lo tanto, está intrínsecamente asociada con la planificación del desarrollo seguro, con la gestión ambiental territorial sostenible, en todos los niveles de gobierno y con la efectiva participación de la población.

Frente a esta realidad, como afirma García Acosta (2017), es importante anotar que la sociedad no es un ente pasivo en el cual inciden determinados fenómenos naturales peligrosos, particularmente los sismos y la actividad volcánica, es necesario considerar dos elementos más que, junto con la vulnerabilidad derivada del contexto específico, resultan clave en el estudio tanto histórico como contemporáneo de los desastres. Para el caso que nos ocupa, nos referimos específicamente a la vulnerabilidad en el tipo de materiales de construcción de las viviendas y edificios, especialmente (tapia, adobe y bahareque) y, en segundo lugar, es ineludible tener en cuenta las estrategias adaptativas, que son aquellas medidas, actitudes, posturas

que la sociedad afectada encuentra, adopta y adapta, y por otro, la capacidad de recuperación de los diversos sectores o grupos sociales frente a la adversidad.

Finalmente, es importante anotar que construir conocimiento sobre las causas y consecuencias del riesgo asociado a fenómenos naturales y socio-culturales contribuye a elevar el nivel de conciencia de la sociedad sobre las responsabilidades de los diversos agentes en la generación y acumulación del riesgo y a convocar, de manera suficiente, los esfuerzos para enfrentar preventiva y correctivamente las problemáticas tanto generales como específicas del riesgo (Banco Mundial, 2012).

La gestión educativa del riesgo

La Declaración de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, elevada al carácter de Convención de las naciones Unidas en 1989, especifica el significado de los Derechos Humanos en relación con la población infantil y consagra una serie de derechos adicionales e interrelacionados a favor de los niños, niñas y adolescentes, uno de los cuales es el derecho a la protección en los espacios en donde se desarrolla su vida cotidiana, particularmente la escuela (Comisión Europea, Unicef, s.f.). Se entiende, entonces, que estudiantes, docentes y funcionarios tienen derecho a que la institución educativa les ofrezca protección contra los múltiples peligros de distinto origen que los pueden amenazar.

De esta manera, la educación para la gestión del riesgo, en su contexto general, puede entenderse como un proceso que permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para identificar sus amenazas, vulnerabilidades y riesgos y así fortalecer sus conocimientos, habilidades y competencias para prevenirlos, mitigarlos y estar preparados para responder adecuadamente cuando ocurra un desastre (Wilches-Chaux, 2013).

Acogiendo la interpretación propuesta por Bosco (2013), la educación para la gestión del riesgo será el proceso que busca contribuir a una transformación cultural que permita incorporar la gestión del riesgo a todas las

actividades cotidianas de la sociedad, convirtiéndose en un poderoso factor de prevención y mitigación de desastre.

Como lo estima la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo UNGR (2015), la formación en gestión del riesgo hace referencia a aquellas acciones educativas que permiten a los individuos y a la sociedad fortalecer sus competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales para mejorar los niveles de comprensión frente a las problemáticas del contexto, entre ellas las amenazas, las vulnerabilidades y los riesgos.

Es cierto que cuando la amenaza es un fenómeno estrictamente natural, como un terremoto o una erupción volcánica, no se puede hacer nada para eliminarla, ni siquiera para reducir su magnitud. Entonces se deberá reducir la vulnerabilidad o debilidad frente a la misma (en el caso de un terremoto, por ejemplo, alejándose de las fallas geológicas activas y construyendo con tecnologías capaces de resistir un sismo); en el caso de una erupción volcánica, alejándose de las zonas de mayor peligro y poniendo en marcha planes de evacuación en casos de alerta (Comisión Europea, Unicef, s.f.).

En este orden de ideas, cualquier proceso educativo en gestión del riesgo debe considerar, entre otros aspectos: el contexto territorial, la participación, la responsabilidad intergeneracional, la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes. Por lo tanto, es necesario avanzar en el fortalecimiento de las competencias y capacidades educativas que permita a los escolares y a toda la sociedad mejorar sus niveles de comprensión frente a las dinámicas y los conflictos ambientales de los territorios, entre ellas las amenazas, vulnerabilidades y riesgos. Por otro lado, debe brindar herramientas para prevenir, reducir y estar preparados para responder adecuadamente cuando ocurra un desastre. Se requiere entonces implementar la formación y capacitación en la gestión del riesgo volcánico, con el fin de que se incorpore dicho concepto en la educación formal y no formal (Martínez, 2017).

En Colombia, la Ley 1523 al definir el “Principio Participativo”, establece que es deber de las autoridades y entidades del Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres, reconocer, facilitar y promover la organización y participación de comunidades étnicas, asociaciones cívicas, comunitarias, vecinales, benéficas, de voluntariado y de utilidad común y es deber de todas las personas formar parte del proceso de gestión del riesgo en su comunidad. De igual manera, el “Principio de Diversidad Cultural”

define que, en reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales de las personas, los procesos de la gestión del riesgo deben ser respetuosos de las particularidades culturales de cada comunidad y aprovechar al máximo los recursos culturales de la misma.

En este sentido, cobra importancia reconocer que la percepción del riesgo frente a los volcanes, y los comportamientos que generan, son resultados de un proceso de construcción social que parte de los saberes y las prácticas populares. Padlog (2007, Ojeda 2016 y Martínez 2017) anotan que la percepción del riesgo se construye a partir del conocimiento empírico de la comunidad y se reconstruye desde los sistemas abstractos que ofrecen las instituciones de gestión de riesgos para la prevención y mitigación del desastre potencial por una erupción volcánica o amenaza geológica o climática.

Ante las amenazas geológicas, históricamente las comunidades locales han interpretado lo que han sentido, visto y escuchado sobre los riesgos a los que están expuestas con base en sus propias creencias, conocimientos y valores; así, la percepción del riesgo ha jugado un papel importante en las respuestas, decisiones y en los comportamientos que en los niveles individual o colectivo han asumido frente al peligro y la adversidad y que pueden resumirse básicamente en tres: 1) El instinto natural de protección de la vida a través de la huida, siendo ante la actividad volcánica una significativa minoría quien lo hace. 2) Los comportamientos de aceptación del riesgo, que implican la preparación y una actitud positiva en las situaciones de mayor adversidad (grupos minoritarios de gente). 3) La negación a la toma de medidas de protección y el asumir las situaciones críticas con resignación cristiana (Martínez, 2017) o, más grave aún, la costumbre o habituación que conduce al inmovilismo.

Sin embargo, se evidencia que el estudio del espacio cotidiano y de las condiciones históricas y geográficas de un medio amenazante y el desarrollo socio cultural e histórico local frente al mismo como temática de estudio ha sido escaso e incluso ha estado ausente del currículo escolar y del universitario o ha recibido un tratamiento pedagógico y didáctico muy tímido desde los proyectos de educación ambiental.

Por lo expuesto, es importante rescatar la importancia de los esfuerzos realizados hasta hoy por educadores, frente a la necesidad de la gestión escolar del riesgo sísmico y volcánico, particularmente entre las comunidades

campesinas e indígenas. De esta forma, enseñar e investigar sobre el conocimiento de los fenómenos geológicos amenazantes desde su perspectiva histórica y geográfica, estableciendo vínculos relacionales con otras disciplinas y saberes desde la pedagogía y las humanidades, resulta imprescindible para esclarecer el debate permanente acerca de las capacidades complejas que debe brindar la educación en términos de formación ciudadana, y reafirma la necesidad de innovar en la práctica de la enseñanza para que favorezca el aprendizaje útil para entender la posición y el quehacer de los niños, jóvenes y adultos en la familia, el barrio, la escuela y la comunidad, partiendo de su propia percepción frente a estos fenómenos y sus efectos.

En consecuencia, es necesaria la reflexión sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, y un cuestionamiento crítico del espacio cotidiano y la historia que se desenvuelve en torno a él - en nuestro caso, por ejemplo, la cercana presencia de los volcanes Galeras, Azufral, Doña Juana, Las Animas, Chiles y Cerro Negro, pero de tal manera que implique también a los propios niños y jóvenes en sus comportamientos cívicos, éticos y preventivos del riesgo geológico al que están expuestos. Se necesitan entonces explicaciones y comprensiones críticas en torno a la historia de la actividad de los volcanes, investigar los problemas ambientales generados, buscando la intervención participativa y protagónica de los estudiantes con el firme propósito de sensibilizarlos ante el riesgo, promoviendo también comportamientos y actitudes que generen un compromiso y una responsabilidad social.

También es fundamental rescatar la importancia de los esfuerzos realizados hasta hoy por educadores frente a la necesidad de la gestión escolar del riesgo sísmico y volcánico, particularmente entre las comunidades campesinas e indígenas. De esta forma, enseñar e investigar sobre el conocimiento del fenómeno volcánico desde su perspectiva histórica y geográfica, estableciendo vínculos relacionales con otras disciplinas y saberes de las ciencias sociales y humanidades resulta imprescindible para esclarecer el debate permanente acerca de las capacidades complejas que debe brindar la educación en términos de formación ciudadana, y reafirma la necesidad de innovar en la práctica de la enseñanza para que favorezca el aprendizaje útil para entender la posición y el quehacer de los niños y jóvenes en la familia, el barrio, la escuela y la comunidad, partiendo de su propia percepción frente a los fenómenos geológicos.

Sin embargo, se evidencia que el estudio del espacio cotidiano y de las condiciones históricas geográficas de un medio amenazante y el desarrollo sociocultural e histórico local frente al mismo como temática de estudio ha sido escaso e, incluso, ha estado ausente del currículo escolar y del universitario, o ha recibido un tratamiento pedagógico y didáctico muy tímido desde los proyectos de educación ambiental, situación que obliga a una necesaria reflexión.

En este sentido, es justo reconocer la importante y pertinente labor de escasos docentes de los niveles de educación básica y media, ejemplos: el profesor Carlos Muñoz Valdés en la Institución Educativa Francisco de la Villota en el corregimiento de Genoy- municipio de Pasto, preocupado por el diseño e implementación del Plan Escolar de Gestión del Riesgo de Desastres con énfasis en la actividad volcánica del Galeras, y merece destacarse especialmente al profesor Néstor Aurelio Muñoz David, en la Institución Educativa San Bartolomé del municipio de La Florida, interesado en la educación ambiental y en la implementación de la gestión educativa del riesgo volcánico entre sus estudiantes, a través de la “cátedra Galeras”; en ambos casos, no sin innumerables dificultades y resistencias (Martínez, 2017). Sin embargo, no se conocen desarrollos en la materia en el resto de instituciones educativas de los municipios de la zona.

Para el caso de las comunidades campesinas e indígenas asentadas en las áreas de influencia de los volcanes Chiles y Cerro Negro, es valioso el trabajo de reconocimiento y difusión del riesgo volcánico realizado por los profesores Carlos Benavides y Héctor España en la Institución Educativa Nuestro Señor del Río, en el Resguardo Indígena de Chiles; y en la Institución Educativa Los Andes de Cuaical en el municipio de Cumbal, el trabajo de los profesores Francisco Erazo a través del proyecto “La Litoteca como estrategia pedagógica en la gestión escolar del riesgo volcánico” que contó con el apoyo del Servicio Geológico Colombiano, a través del Observatorio Vulcanológico y Sismológico.

En el nivel de educación superior, el autor de esta ponencia, a partir del año 2005 a través del programa de Formación Humanística de la Universidad de Nariño, como parte de su labor académica ofrece el crédito “Historia de la Actividad del Volcán Galeras”, conocida en el medio universitario como “Cátedra Galeras” dentro de la modalidad de “Formación en Problemáticas

de Contexto”. A la cátedra acceden semestralmente 45 estudiantes matriculados en diferentes programas y semestres. La cátedra se sustenta en una estrategia didáctica, organizada en planes de clases para unidades temáticas. El plan de clase se asume como la estrategia en el aula para asegurar que el proceso de aprendizaje sea de impacto significativo. Es además el proyecto de experiencias concretas de aprendizaje organizadas y distribuidas para ser desarrolladas en un tiempo determinado y en función de competencias preestablecidas. Se concreta en un documento integral o guía fundamental de planeación y programación de actividades. Para el caso que nos ocupa, además de la información pertinente, el plan de clase parte de una unidad temática, la definición de contenidos, la asignación de tiempo en horas clase y sesiones, la formulación particular de un problema, el diseño de una competencia específica para la unidad temática y su desglose en competencias particulares en el conocer, en el hacer y en el ser de acuerdo a los temas a abordar. Detalla, además, las estrategias didácticas y, lo más importante, el proceso a seguir para el logro de las competencias que implica realizar actividades creativas para alcanzarlas. Finalmente, señala los recursos a emplear en cada unidad temática, los criterios y las formas de evaluación.

En cuanto a las competencias, desde nuestro planteamiento, estas sintetizan conocimientos, habilidades y valores-contenidos que determinan, respectivamente, el saber, el saber hacer y el saber ser propio del individuo, pero no se reducen a éstos en tanto son consideradas como una totalidad que tiene en cuenta también aspectos dinámicos del comportamiento como actitudes, motivaciones que interaccionan y se configuran en dependencia de las necesidades del individuo.

Por su parte, la unidad temática se concibe como una integración sistémica de contenidos que permite ordenar, enlazar, relacionar y sintetizar los conceptos que se pretende abordar en clase. Parte de un título general que engloba la temática a desarrollar y en una secuencia lógica organizada previamente, plantea los contenidos particulares que dan estructura a la unidad. Los contenidos a desarrollar en la cátedra Galeras se organizan en cinco unidades temáticas tituladas:

1. Características generales del volcán Galeras
2. Descripción y análisis de amenazas volcánicas

3. Caracterización general del comportamiento histórico del volcán Galeras (1580-2024) y análisis de la percepción popular de los fenómenos asociados en el contexto cultural de Pasto y municipios del área de influencia
4. Introducción al análisis de la vulnerabilidad frente a las amenazas del volcán
5. Recomendaciones para la construcción colectiva de una cultura de la prevención

Se estima que, con los ajustes requeridos, la propuesta pedagógica de la “Cátedra Galeras”, pueda implementarse en los niveles de educación básica y media en las Instituciones educativas del departamento de Nariño, con la debida aprobación de las Secretarías de Educación Municipal y Departamental, y de acuerdo con las realidades espaciales locales y particulares de los territorios expuestos a amenazas geológicas.

Conclusiones y reflexiones

Es conveniente anotar que el estudio histórico de la actividad sísmica y volcánica y los desastres de origen natural es relativamente reciente. García Acosta (1993) dice que los fenómenos meteorológicos como las sequías, heladas o lluvias abundantes, o bien de origen geológico, como los sismos o erupciones volcánicas, sus manifestaciones, efectos y consecuencias en las sociedades del pasado han sido problemas desatendidos por los científicos sociales, e incluso hasta hoy son escasos (155).

Durante mucho tiempo, la ausencia de marcos teóricos y metodológicos específicos para llevar a cabo estudios históricos sobre desastres desde una perspectiva social fue quizás una de las razones que inhibió su desarrollo. Las posiciones se debaten entre quienes enfatizan en el papel del fenómeno natural como origen único del desastre y en otro las que consideran que éste es producto exclusivamente de condicionantes socioeconómicas. De esta manera, se trata no solo de describir lo ocurrido en situaciones de desastre en el pasado sino, sobre todo, con la perspectiva de analizar los desastres en su dimensión histórica, pues hoy se tiene claro que el desastre es el resultado

de la confluencia entre un fenómeno natural peligroso y una sociedad o un contexto vulnerable.

La actividad sísmica está íntimamente ligada a la historia local y regional del departamento de Nariño y sus evidencias geológicas, geomorfológicas, socioeconómicas y culturales se encuentran presentes en todos los paisajes; en consecuencia, estos eventos requieren mayor difusión considerando el nuevo marco de recontextualización que implica la gestión del riesgo y particularmente la prevención de desastres.

Es necesario mejorar las capacidades de investigación, formación, educación y capacitación no solo de estudiantes, sino también de maestros y padres de familia en cuanto a la gestión del riesgo de desastres, particularmente en torno a la sismicidad, el vulcanismo y otros fenómenos amenazantes, dadas las múltiples vulnerabilidades de la región en estos aspectos, particularmente en las comunidades educativas de las Regiones Costera y la Andina nariñense, con el propósito no solo de mitigar, sino de gestionar y prevenir el riesgo volcánico.

Como plantea Ojeda (2008), es necesaria -aunque difícil- la integración de los saberes científicos y populares, la difusión, reflexión y la apropiación del conocimiento científico sobre el riesgo por parte de las comunidades. Para ello se requiere fortalecer la organización, la participación y la sensibilización comunitaria en su gestión, considerando el reconocimiento de la problemática que se vive, y contando con la participación de los estudiantes, profesores y padres de familia. Así, cualquier propuesta de prevención y manejo del riesgo debe contar con ellos.

Es importante que las ciencias sociales, particularmente la historia y la geografía, por la naturaleza del conocimiento que poseen, se relacionen con los contextos reales y cotidianos de los estudiantes y las problemáticas que el medio natural presenta como desafíos. De esta forma, mediante la enseñanza, es posible alcanzar mayores niveles de pertinencia y relevancia en la construcción de visiones responsables en el mundo de los jóvenes, los cuales no solo en el presente sino también en un futuro cercano, serán los responsables de orientar los retos que implica vivir en zonas sísmicas y muy cerca de volcanes activos.

De esta manera, como afirma la Organización de las Naciones Unidas, la gestión del riesgo de desastres basada en la comunidad debe promover

la participación de las comunidades potencialmente afectadas en la gestión del riesgo de desastres a nivel local. Esto incluye evaluaciones comunitarias de los peligros, vulnerabilidades y capacidades, y su participación en la planificación, implementación, monitoreo y evaluación de acciones locales para reducción del riesgo de desastres, y el enfoque de los pueblos locales campesinos e indígenas para la gestión del riesgo de desastres es el reconocimiento y el uso del conocimiento y las prácticas tradicionales, indígenas y locales para complementar el conocimiento científico en las evaluaciones del riesgo de desastres y para la planificación e implementación de la gestión local del riesgo de desastres (Organización de las Naciones Unidas ONU, 2017).

Finalmente, cabe anotar que los desastres no son naturales, es la vulnerabilidad en todos los campos la que los produce (Maskrey, 1993), y ante las amenazas geológicas particularmente la sísmica y volcánica, resulta fundamental entender que el riesgo está inmerso en un complejo tejido social y político, en donde no sólo hay diferentes voces sino percepciones distintas del problema (Muñoz y Quijano, 2003), y dichas percepciones están cruzadas por diversos factores económicos, políticos, sociales y culturales.

Referencias

- Banco Mundial Colombia (2012). *Análisis de la Gestión del Riesgo de Desastres en Colombia. Un aporte para la construcción de políticas públicas*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial.
- Bosco, B. (2013). Universidades y gestión del Riesgo de Desastres. Encuentro de Experiencias Nacionales e Internacionales en educación y gestión del Riesgo, 26 y 27 de noviembre, Bogotá, Colombia.
- Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED) (2014). Volcanes. Peligro y riesgo volcánico en México. Recuperado de <http://www.cenapred.gob.mx/es/Publicaciones/archivos/2FASCCULOVOLCANES.PDF>
- Comisión Europea, UNICEF (s.f). *La gestión integral del riesgo: un derecho de la comunidad educativa. Guía para la elaboración de planes de gestión del riesgo en instituciones educativas*. Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Oficina Regional para América latina y el Caribe.
- Estrategia Internacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (EIRD) y Unicef. Unidad Regional para América Latina y el Caribe (2005). *¡Aprendamos a prevenir los*

- desastres! Los niños y las niñas también participamos en la reducción de riesgos.* Cartilla para la comunidad educativa. San José - Costa Rica.
- García Acosta, V. (2017). Divinidad y desastres, interpretaciones, manifestaciones y respuestas. *Revista de Historia Moderna*, 35, (pp. 46-82). Anales de la Universidad de Alicante. ISSN- e:1989-9823. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/320803791_Divinidad_y_desastres_Interpretaciones_manifestaciones_y_respuestas
- República de Colombia (2012). Ley 1523, abril 24. Por la cual se adopta la política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el sistema nacional de gestión del riesgo de desastres y se dictan otras disposiciones.
- Márquez, I. y Molina del Villar, A. (2001). *Los sismos en la historia de México*. Universidad Autónoma de México, CIESAS. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (2010). Perspectiva territorial de la gestión del riesgo de desastres en Colombia. En: *Perspectiva Geográfica*. Vol. 15. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC e Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC. (pp.277-298).
- Martínez, L. (2002). *Historia de la actividad del volcán Galeras y percepción de los fenómenos telúrico volcánicos en el contexto cultural de Pasto*. Premios Departamentales de Cultura: Historia. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Martínez, L. (2013). *La cátedra Galeras en la Universidad de Nariño, estrategia didáctica para el aprendizaje significativo*. San Juan de Pasto: Centro de Publicaciones Universidad de Nariño.
- Martínez, L. (2013a). Sismicidad histórica en la costa pacífica nariñense y prevención del riesgo ante tsunami. *Nariño II para los niños y niñas del Sur*. San Juan de Pasto, Colombia: Gobernación de Nariño. Academia Nariñense de Historia. (pp. 103-111).
- Martínez, L. (2017). *Percepción sociocultural del riesgo frente a la actividad del volcán Galeras, de la comunidad educativa en la zona de amenaza volcánica alta "Zava" del municipio de Pasto - Nariño - Colombia*. (Tesis doctoral laureada). San Juan de Pasto: Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA, Universidad de Nariño.
- Maskrey, A. (1993). Los desastres no son naturales. Bogotá: LA RED: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. ITDG: Intermediate Technology Development Group. Tercer Mundo Editores. Maskrey Andrew (compilador).
- Meyer, H. y Velásquez, A. (1993). Océano Pacífico, mar violento. En: *Desastres y sociedad*. Revista semestral de la Red de Estudios Sociales en América Latina, julio – diciembre, No. 1, año 1. Editor Andrew Maskrey y Eduardo Franco.
- Muñoz, F., y Quijano, G. (2003). Perspectivas para la evaluación de amenazas y riesgos geológicos en Ingeominas-Colombia. *Revista de Investigación Geográfica*. Año 5, (1) segundo semestre. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Geografía.
- Ojeda, E. (2008). Problemática psicosocial en comunidades residentes en la zona de amenaza volcánica alta del volcán Galeras: una perspectiva para el acompañamiento psicosocial desde la Psicología comunitaria. *Revista Universidad y Salud*. Año 8 Vol. 1. No. 10. pp. 45-64. Pasto: Universidad de Nariño.

- Ojeda, E. (2016). *Construcción Intergeneracional del Riesgo Volcánico*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología. Cuernavaca, Morelos.
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2017). Terminología de la UNDRR sobre la reducción del riesgo de desastres. Informe adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 2 de febrero de 2017. Disponible en <https://www.undrr.org/terminology>
- Padlog, M. (2007). La “amistad” entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común. En Romo, R.; Fignoni, A. & Padlog, M. *El caleidoscopio de las identidades: voces y miradas múltiples*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Peraldo, G. y Montero, W. (1996). La secuencia sísmica de agosto a octubre de 1717 en Guatemala, efectos y respuestas sociales. *Historia y desastres en América Latina*, Tomo I. Virginia García Acosta, coordinadora. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Red Sismológica Nacional de Colombia RSNC – INGEOMINAS (2010). Estudio de sismicidad histórica. Sismos históricos en el departamento de Nariño. Sarabia, G. Ana M. Cifuentes A. Hernán G. Dimaté, María C. XI PREVER Encuentro del Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres. La gestión del riesgo no tiene fronteras. Póster. San Juan de Pasto.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Torres, R. (1999). Sismicidad en el Departamento de Nariño. *Revista de Investigación Geográfica*, año 1 No. 1, segundo semestre, San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Geografía.
- Unidad Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres UNGRD (2015). *Orientaciones para el desarrollo de procesos de educación para la gestión del riesgo de desastres*. Bogotá: Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres, Subdirección de Conocimiento del Riesgo.
- Wilches Chaux, G. (2013). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación Ambiental*. Bogotá: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Sobre los autores

Jiménez Márquez, María del Pilar

Doctora en Desarrollo Regional por El Colegio de Tlaxcala, A.C. (México). Obtuvo la maestría en Análisis Regional en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Desarrollo Regional y la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Se ha desempeñado como profesora-investigadora Titular A y profesora de diversas asignaturas en licenciatura y posgrado en la Universidad del Caribe. En la actualidad es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 CONAHCYT, miembro honorífico del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Quintana Roo y cuenta con el reconocimiento de Perfil PRODEP, trabaja los temas de territorio, desarrollo regional, desarrollo rural y desarrollo local. Actualmente colabora en la Red de Estudios Interculturales de la región Sur-Sureste de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el proyecto *Código de ética en la investigación de pueblos originarios y afromexicanos*. Publicó recientemente el libro: Jiménez Márquez, M. P. (2024). *Lo local ¿desafío o alternativa?* Comunicación científica y Universidad del Caribe. Publicó en coautoría el libro: Jiménez Márquez, M. P., Cortez Yacila, H. M. y Alavez San Pedro, M. (2017). *Elementos territoriales del desarrollo rural. El tejido productivo de vainilla en el sur de Quintana Roo*. México: Plaza y Valdés-Universidad del Caribe. Publicó en coautoría los artículos Zárraga Cano, L. y Jiménez Márquez, M. P., et al. (2021). “El papel del guía de turistas en la apreciación de los territorios”, en la revista *Regions and Cohesion* 2(7), 70-89. DOI: <https://doi.org/10.3167/reco.2021.110106>; Jiménez Márquez, M. P. y Zárraga Cano, L. (2017).

“Impactos socioculturales del emprendedor en el polo de desarrollo turístico del estado de Quintana Roo, desde un enfoque territorial”. *Regions and Cohesion*, 2(7), 70-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.3167/reco.2017.070204>. Participó en la creación de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios en Desarrollo Humano del Sistema de Posgrados de la Universidad del Caribe, misma que coordinó durante 2021 y 2022. Asimismo, dirigió el Departamento Académico de Desarrollo Humano de la Universidad del Caribe y el Departamento de Estudios Económicos y Estadísticos en la Secretaría de Desarrollo Económico del Gobierno del Estado de Tlaxcala durante el periodo 2000 al 2006.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5465-6254>

Academia: <https://unicaribe.academia.edu/Mar%C3%ADadelPilarJim%C3%A9nez>

Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&pli=1&user=stm-QCKsAAAAJ>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Jimenez-89>

Cantero Flores, Víctor

Doctor en filosofía por la Universidad de Sheffield, South Yorkshire, Reino Unido en el 2011. Previamente obtuvo los grados de maestro (2007) y licenciado (2004) en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha realizado estancias de investigación en el grupo LOGOS en la Universidad de Barcelona (2005), en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM (2013-2014) y en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (2015-2016). Es profesor-investigador del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad del Caribe, Cancún, Quintana Roo (2016 hasta la fecha), y es profesor de asignatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Anáhuac Cancún (2020 hasta la fecha). También es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México (SNI nivel 1). Sus intereses y áreas de investigación son principalmente la filosofía de la lógica y de la argumentación, la filosofía del lenguaje, la metafísica y filosofía de la religión, y el desarrollo humano. Recientemente ha publicado: Cantero Flores, V., Reyes Hernández, O. (2024). “Aproximaciones críticas al uso del teléfono inteligente en el proceso de aprendizaje”. En S. J. Pech, M. E. Prieto, P. J. Canto, R. I. Esperón (2024). *Transforming education: technological tools for effective learning* (pp. 497-512); y Jiménez Márquez, Cantero Flores, V. (2024). “Estudios sobre el descolonialismo y sus impactos y consecuencias para la territorialidad”. En P. Jiménez Márquez, V. Cantero Flores, *Humanida-*

des y ciencias sociales: de la teoría a la transformación. México: Comunicación Científica-Universidad del Caribe.

Ac Huchim, Regina

Licenciada en Turismo Sustentable y Gestión Hotelera por la Universidad del Caribe, México. Su trabajo académico se centra en el turismo responsable, la preservación de recursos naturales y el respeto a las comunidades locales, con el objetivo de contribuir al desarrollo de un turismo ético y conciente.

Correo electrónico: 200300785@ucaribe.edu.mx

Aguilar Sánchez, Citlaly

Doctora en Estudios del Desarrollo. Posdoctorante en el Doctorado de la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Correo electrónico: cit.aguilar.85@gmail.com

Becerra Partida, Omar

Doctor en Bioética y Derechos Humanos por el Instituto de Ética y Terapia de Jalisco (México), obtuvo la Maestría en Bioética y Derecho, y la Maestría en Ética por el Instituto de Ética y Terapia de Jalisco (México). Además es Maestro en Derecho Corporativo por el Instituto Suizo de Puebla (México) y abogado por la Universidad de Guadalajara (México). Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel Candidato y miembro fundador del Colegio de Bioética y Terapia de Jalisco A. C. Recibió el reconocimiento como formador de formadores en bioética por la Unesco y la UNAM en el 2020. Se ha desempeñado como docente de licenciatura y posgrado en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, donde realiza investigaciones sobre bioderecho, bioética, derechos humanos y su interrelación con las ciencias de la salud. Recientemente publicó el artículo *La roboética y los derechos de los robots en México: un desafío ético y legal* (2024) y es coautor del libro *Matices de la seguridad en niños para prevenir lesiones no intencionales* (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-3333>

Academia: <https://colegiodebioetica.academia.edu/OMARBECERRA>

Google Académico: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=7UYnZ-UAAAA-J&hl=es>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Omar-Becerra-Partida>

García López, Irma Eugenia

Postdoctora en Investigación Educativa, Doctora en Educación por el Instituto Universitario Internacional de Toluca y candidata a Doctora en Humanidades, con especialidad en Ética, por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Además, es Maestra en Administración y Licenciada en Química, también por la UAEMéx. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONAHCYT y es miembro de la Cátedra Desarrollo Humano para la Preservación del Planeta. A lo largo de su carrera, ha participado activamente en redes académicas de renombre, como la Red de Hermenéutica Socioambiental y Formación Humana, y la Red Agua, Inteligencia Artificial, Desarrollo Económico, Agricultura y Desarrollo Humano. Su investigación, centrada en ética, educación, sostenibilidad y desarrollo humano, tiene como objetivo contribuir al diseño de modelos educativos que integren principios éticos y ambientales en la formación profesional. A lo largo de su trayectoria, ha participado en proyectos interdisciplinarios orientados a abordar los desafíos sociales y ambientales contemporáneos, buscando generar soluciones que favorezcan tanto el desarrollo académico como el bienestar social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0935-2275>

Academia: <https://independent.academia.edu/IrmaGarcia18>

Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=acJZKB8AAAAJ&hl=es&oi=ao>

Research Gate: <https://www.researchgate.net /Irma-Lopez>

Juan Pérez, José Isbel

Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México con especialidad en ecología cultural realizó estudios de licenciatura en geografía y maestría en ecología en la Universidad Autónoma del Estado de México. Durante 25 años ha investigado y publicado artículos científicos y libros en temas de educación ambiental, cultura ecológica, manejo de recursos naturales, ecosistemas urbanos, áreas verdes, geografía de la salud, riesgos e impactos ambientales, cambio climático, sustentabilidad y procesos socioambientales. Actualmente es profesor en el Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONAHCYT) (SNI I) y consultor en el Colegio de Ciencias Geográficas del Estado de México, A.C. Por la calidad educativa y científica de sus

investigaciones ha sido acreedor a reconocimientos nacionales e internacionales. Sus publicaciones más recientes son: coordinación de dos libros: *Economía y Ética para el Desarrollo Humano* (2024). Editorial Universidad Autónoma del Estado de México-OEI y *Procesos socioambientales y manejo de recursos naturales. Estrategias socioeconómicas, culturales y ambientales para el desarrollo local en comunidades campesinas de México* (2022). CLAVE Editorial AM Editores.

Luna Zarama, Karol Viviana

Doctora en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España). Obtuvo la Maestría en Historia de América Latina (Universidad Pablo de Olavide). Además, cuenta con una especialización en Estudios Latinoamericanos y una licenciatura en Ciencias Sociales (Universidad de Nariño). Actualmente cursa un postdoctorado en la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga-Colombia), financiado por el Ministerio de Ciencias (Colombia) a través del Programa Orquídeas, Mujeres en la Ciencia: Agentes para la paz. Se ha desempeñado como directora y docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño (Pasto-Colombia). Actualmente es docente catedrática de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Miembro de la Asociación Colombiana de Historiadores y fundadora del capítulo Frontera Sur. Ha desarrollado investigaciones en las líneas: Historia política de Colombia, Violencia y política, redes y relaciones socio económicas y sociopolíticas. Recientemente publicó el artículo *El paramilitarismo en Colombia: una visión histórica. Vínculos. Sociología* (2022) y el libro *Conexiones, Redes e Intercambio entre las ciudades de Pasto, Quito y Popayán 1781-1815* (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8837-6843>

Academia: <https://independent.academia.edu/KLunaZarama>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=CUnWO2-AAAAAJ>

Madrigal Malvaez, Anabel

Doctora por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México con mención honorífica. Cuenta con reconocimiento de perfil deseable (Propep). Trabaja como pedagoga A en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Es investigadora nacional ante el Sistema Nacional de Investigadores (Conahcyt). Es miembro del cuerpo académico de la Escuela Normal de los Reyes: Lindes Epies-

témicos en la formación docente. Es vocal del Comité de Pares académicos de investigación e innovación educativa de las 36 escuelas normales públicas del Estado de México (COPAIIE-ENPEM). Cuenta con diferentes publicaciones en revistas indexadas con reconocimiento ISSN y libro ISBN. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales de investigación. Asesora trabajos de titulación: informes de práctica profesional, tesis de investigación y memorias pedagógicas. Con publicaciones recientes como *Narrativas de otredad y mismidad: miradas de la primera práctica profesional*; *Espectros en el discurso de los docentes ante el proyecto de la nueva escuela mexicana*; entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9390-1443>

Martínez Sierra, Luis Alberto

Doctor en Ciencias de la Educación (Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA, Universidad de Nariño). Cuenta con una Maestría en Docencia Universitaria (Universidad de Nariño), es Especialista en Metodología de la Enseñanza de la Geografía (Universidad de Nariño) y Licenciado en Ciencias Sociales por la misma Universidad. Se desempeña como profesor investigador asociado, en pregrado y postgrado en la Universidad de Nariño. Sus áreas de investigación son la sismicidad y vulcanismo histórico en el Departamento de Nariño (Colombia) y la gestión educativa del riesgo. Es miembro de número de la Academia Nariñense de Historia, del Colegio Profesional de Geógrafos de Colombia, de la Red de Historiadores de Colombia y de la Academia Nacional de Historia del Ecuador. Es par académico del Consejo Nacional de Acreditación CNA, del Ministerio de Educación nacional de Colombia. Publicaciones, libros: *La Cátedra Gale-ras en la Universidad de Nariño, estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo* (2011) e *Historia de la actividad del volcán Galeras y percepción de los fenómenos en el contexto cultural de Pasto* (2020), en edición: *Historia de los terremotos en Nariño, sismos y erupciones volcánicas 1935-1936* (2025). Ha publicado, además, 18 capítulos de libro y varios artículos en revistas nacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1736-6802>

Rodríguez Ogaz, Sabrina Ivonne

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Obtuvo la Maestría en Psicología Experimental con énfasis en salud por la Universidad Nacional Autónoma de México y cursó la Licenciatura en Psi-

cología de la Conducta Social en la Universidad de las Américas. Su área de investigación son las representaciones sociales, el género y las masculinidades, sexualidad y violencia en jóvenes. Género y mujeres productoras, empoderamiento. En la actualidad es profesora-investigadora de la Universidad del Caribe en Cancún, donde imparte clases en licenciatura y maestría. Miembro del Cuerpo Académico Medio Ambiente, Nutrición y Género. Recientemente publicó el artículo: *El empoderamiento de mujeres productoras y la soberanía alimentaria: una perspectiva desde el desarrollo humano* (2024) del cual es coautora; y coordinó el libro *La interdisciplinariedad en el desarrollo humano* (2022) junto con otras y otros colegas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7257-7331>

Sevilla, Elizabeth

Doctora en Ciencias Sociomédicas, Maestra en Salud Pública y Médico Cirujano y Partero por la Universidad de Guadalajara. Participó como asesora del Club de Esófagos Nueva Vida, A. C. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Forma parte del Cuerpo Académico Cultura y Sociedad en el proceso salud-enfermedad del Centro Universitario de Ciencias de la Salud donde labora como investigadora. Su principal línea de investigación es las lesiones no intencionales en niños. En este tema ha publicado el libro *Matrices de la seguridad en niños para prevenir lesiones no intencionales*. También ha abordado el tema desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, por ejemplo en su más reciente publicación: *Creencias de los cuidadores de niños sobre la prevención de lesiones no intencionales, según sus experiencias*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6935-5788>

Google Académico: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sd-t=0%2C5&q=elizabeth+sevilla&btnG=

*Tejidos del mañana: ética, políticas territoriales
y género en la construcción del futuro* de María del
Pilar Jiménez Márquez, Víctor Cantero Flores (coordi-
nadores) publicado por Ediciones Comunicación Científica,
S. A. de C. V., se terminó de imprimir en enero de 2025, Litográfi-
ca Ingramex, S. A. de C. V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810,
Ciudad de México. El tiraje fue de 200 ejemplares impresos y en versión
digital para acceso abierto
en los formatos PDF, EPUB y HTML.

En este libro, el lector encontrará siete trabajos que reflexionan acerca del papel de las ciencias sociales y las humanidades en América Latina, su función social y sus aportes ante los retos que enfrentan en la época actual, desde su construcción epistémica y con miras a un futuro complejo. El libro abre paso a la discusión de mirar la necesidad de dignificar el conocimiento de una manera más justa, integral, interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, poniendo en cuestión los parcelamientos y especializaciones del conocimiento, que nos conducen a poner de lado los problemas que atañen a la población mundial en su interacción con la naturaleza y en su tejido de convivencia cotidiana ¿Acaso la especialización del conocimiento es un muro que nos impide ver a la otra persona? ¿Vernos a nosotros y entre nosotros mismos? ¿Vernos a toda la humanidad? Alejarnos de la posibilidad de mirarnos como parte de la naturaleza impide enfrentar retos como los avances tecnológicos, los que visibilizan las brechas que nos separan. Es importante abordar la paradoja de profundizar las diferencias y obligarnos a mirarnos y adentrarnos en los valores humanos que nos permitan conseguir acuerdos con nuevas formas de actuación y lograr una vida plena. La lectura de esta obra nos invita a sumergirnos por distintos caminos en los que los planteamientos abonan a las posibilidades de nuevos diálogos entre los pueblos y el reconocimiento de los saberes que forman parte de la construcción histórica de la humanidad.



María del Pilar Jiménez Márquez es Doctora en Desarrollo Regional por El Colegio de Tlaxcala, A. C. (México). Profesora-investigadora Titular A del Departamento de Desarrollo Humano, de la Universidad del Caribe. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus áreas de investigación son territorio, desarrollo regional, desarrollo rural y desarrollo local.



Víctor Cantero Flores es Doctor en Filosofía por la Universidad de Sheffield. Profesor-investigador del Departamento de Desarrollo Humano, de la Universidad del Caribe. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México nivel I. Sus áreas de investigación son teorías de la argumentación y el desarrollo humano.

DOI.ORG/10.52501/CC.281

ISSN-13: 978-607-2628-95-3



9 786072 628953