

Microsistema de la Relación Género- Poder en la Formación Inicial del Profesorado desde el enfoque de la complejidad.

Microsystems Relationship In Gender-Power Initial Teacher Training Approach From The Complexity

Lucy Mar Bolaños Muñoz*

Facultad de Educación Universidad Santiago de Cali

Resumen

Este artículo presenta un acercamiento a la relación género-poder desde el enfoque complejo, que se deriva de una investigación donde se diseña, desarrolla y evalúa un programa para la formación del profesorado desde la perspectiva de género (Bolaños, 2005). El estudio de la relación género-poder se hace a partir de un proceso la mediación y la evaluación en los micro, meso y macrosistemas. El programa se desarrolla con estudiantes del V semestre de la Licenciatura en Preescolar en el semestre 2004B en el curso de Práctica Pedagógica Investigativa y tiene como propósito el diseño, implementación y evaluación del impacto formativo del mismo. La investigación se centra en el proceso de interacción social porque los sujetos apropian concepciones sobre los estereotipos de género y pueden adoptar posiciones de afirmación o de negación ante las situaciones de discriminación de género. Considerando que es a través del lenguaje, como herramienta mediadora, que los sujetos se apropian de una identidad personal de género, se busca en sus manifestaciones los rasgos en los que se asienta la construcción de dicha identidad y se explican comportamientos y formas de interacción entre los géneros. El propósito es incidir en la construcción de nuevas formas de concebir la relación género-poder. Para ello, se plantean una serie de actividades mediadas que abordan la relación género-poder en varios contextos.

Palabras Claves: Género, pensamiento complejo, formación del profesorado.

Abstract

This paper presents an approximation to the revision of the gender category from the complex approach; it sprang from a research that designs, develops, and evaluates a program for the formation of teachers from the perspective of gender (Bolaños, 2005). The program studies the gender-power relationship because in the process of social interaction, subjects take conceptions about gender stereotypes as their own and they can adopt affirmative or denial standpoints toward situations of gender discrimination. Considering that it is through language, as a mediating tool, that subjects appropriate themselves of a gender personal identity, in their manifestations we look for the features on which the construction of such identity lays, and behaviors and forms of gender interactions are explained. The purpose is to have an incidence in the construction of new ways to conceive the gender-power relationship. To do that, a series of activities has been planned in order to study the gender-power relationship in different contexts.

Keywords: Gender, complex thinking, teacher training.

* **Correspondencia con la autora:**

Lucy Mar Bolaños Muñoz. Facultad de Educación Carrera 64ª Número 1-70 Apto. 204 Cascadas 4 El refugio, Cali, Colombia. E-mail lucymar19@hotmail.com

Introducción

La revisión de la categoría género a la luz de la complejidad se deriva de una investigación que diseña, desarrolla y evalúa un programa para la formación del profesorado desde la perspectiva de género (Bolaños, 2005). El programa de formación es un eslabón en la cadena de estudios empíricos de los planteamientos derivados del enfoque sociocultural y de género trasladados a los procesos educativos. Son ejemplos de estas investigaciones: García (2001), Jiménez (2003), Jiménez (2005), Rebollo (1999), Rodríguez (2006), e investigaciones en proceso como Villaciervos (2009).

Se estudia esta relación porque, en el proceso de interacción social, los sujetos apropian concepciones sobre los estereotipos de género y pueden adoptar posiciones de afirmación o de negación ante las situaciones de discriminación de género. Considerando que a través del lenguaje, como herramienta mediadora, los sujetos se apropian de una identidad personal de género, se puede buscar en sus manifestaciones los rasgos en los que se asienta la construcción de la identidad de género y se pueden explicar comportamientos y formas de interacción entre los géneros.

En el marco del programa de formación (Bolaños, 2006), es importante considerar que la identificación de las tendencias de crisis son parte también del análisis del modelo estructural propuesto y



Fig. 1. Formas de utilización de los constructos teóricos en cada momento de la investigación

puede captarse en el macro, meso y micro sistema de las relaciones de género que, según Del Valle, (2002) involucra tanto a la economía, al estado, a las fuerzas de la globalización como a las relaciones establecidas en los hogares y a las relaciones interpersonales. Para hacer un análisis del modelo estructural proponemos como retos científicos: Articular la teoría Sociocultural a la formación del Profesorado, identificar variables empíricas para determinar niveles de internalización de la relación género-poder y articular la formación del profesorado a procedimientos de la investigación-acción.

Enfoques de la Complejidad y Sistémico en el Programa de Formación

El siguiente esquema (Ver Fig. 1) muestra los fundamentos de la teoría sociocultural que orienta las explicaciones de la relación género-poder en la evaluación inicial y final; la actividad mediada y la evaluación del impacto formativo, porque consideramos que “el conocimiento es sin duda un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (Morin, 1988, p. 20).

Siguiendo a Morin (2006a p.42) la formación en género debe “considerar la sociedad, recordémoslo, no sólo como un macrosistema que contiene en sí subsistemas relativamente autónomos”. La mediación y evaluación en cada sistema puede abrir vertientes educativas para la formación de identidades de género alternativas y para la promoción de una sociedad con un carácter plural. El reconocimiento explícito de las identidades de género del profesorado y del alumnado “posibilitaría experiencias, subjetividades, puntos de vista enriquecedores que rompen la estancamiento del pensamiento único que refleja sólo la realidad de unos pocos” (Fuentes-Guerra, 2001, p.42).

La cultura se convierte en marco referencial de valores, normas y significados que orientan, determinan y sustentan la construcción de identidades de género-poder. Se considera que “todas las culturas tienen una visión particular del género que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres” (Flecha y Núñez, 2002, p.25).

Al explorar y experimentar metodologías didácticas fundamentadas en el enfoque sociocultural, en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) y en la investigación-acción validamos que “se apliquen ideas ya existentes y procedentes de estudios

socioculturales a problemas del mundo real es una llamada para que se reconozca que los esfuerzos orientados a la intervención con frecuencia ofrecen el mejor contexto para realizar investigaciones” (Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997, p.29).

En línea con Bronfenbrenner (1987), la investigación se plantea analizar y comparar los micro, meso y macrosistemas que caracterizan las identidades de género del profesorado y distinguir las propiedades ecológicas de contextos sociales más grandes, como ambientes para el desarrollo humano porque consideramos que la ciencia crea “una dialogicidad con el mundo exterior y un discurso social” (Colás, 1997, pp. 121-122).

La investigación es una herramienta de autoformación e interformación que transforma las prácticas porque al utilizarla para el cambio las instituciones mejoran y el profesorado deviene más autónomo.

Las nuevas formas de concebir la relación género-poder exigen mediaciones desde los macro, meso y microsistemas; además revisar los resultados en cada sistema: en el macro y mesosistema se evalúa antes, durante y al final; en el microsistema se hace evaluación de proceso; y la evaluación del impacto formativo corresponde al diseño de una propuesta para mediar la relación género-poder en la infancia.

El programa integra teoría y práctica de la relación género-poder en el escenario de formación y en las prácticas educativas; está centrado en la transformación de diversos aspectos que se visibilizan a través de tres variables: las *cosmovisiones de género-poder*, los *procesos discursivos* donde se manifiestan dichas concepciones, y las *proyecciones educativas* que promueve el profesorado para su transformación. Estas variables son estudiadas a partir de diversos datos provocados en las mediaciones y en la evaluación en los contextos de formación propuestos en el Programa; en el Macrosistema se hacen mediaciones desde los elementos teóricos de la relación género-poder y se realizan mapas conceptuales para la evaluación previa y final; en el Mesosistema se acopian datos a través del análisis de caso y las mediaciones se remiten a estudiar prácticas escolares; en el microsistema la evaluación se hace desde las historias de vida y las mediaciones están remitidas a la reflexión de las vivencias de la relación género-poder. Esta comunicación está referida a los datos del microsistema que se caracteriza por una elaboración constante de la *historia de vida*.

Para el análisis de los datos se diseña un sistema de categorías que permite comparar datos pre, post, de proceso y de evaluación del impacto formativo para concretar la teoría sociocultural en la construc-

ción de variables empíricas sobre cosmovisiones, procesos discursivos y proyecciones educativas.

Esta dinámica de allegar información de diferentes contextos se justifica porque “una característica fundamental de la actividad humana es la existencia de una variedad de formas cualitativamente diferentes de representar al mundo y actuar en él” (Wertsch, 1993, p.119). Por ello, es importante plantear la relación género-poder desde características de la complejidad como: la identificación de una problemática que afecta a toda la humanidad, la comprensión de las problemáticas de manera científica, la consideración de múltiples variables en la construcción de las concepciones, la utilización de un enfoque sistémico para la investigación y las mediaciones. Este enfoque se hace necesario porque “podría tratar el proceso multidimensional que nos civilizaría a cada uno de nosotros, a nuestras sociedades, a la Tierra” (Morín, 1999, p.121). Por ello, plantear al profesorado diversos contextos de acción mediada para reflexionar la misma realidad y buscar escenarios donde la comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana para el logro de una “reforma de las mentalidades” (Morín, 1999, p.109), para la transformación de la interacción, el sentir, el conocer, el hacer y el valorar el ejercicio del poder en relación con el género.

La investigación se desarrolla con 19 estudiantes, mujeres, con edad promedio de 23 años, en el curso

de práctica pedagógica de V semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Santiago. Los datos son diversos dependiendo del contexto, en el macrosistema se utiliza el mapa conceptual. Siguiendo a Colásy De Pablos (2003), éste muestra una representación visual de las relaciones entre conceptos tal como son concebidos y organizados en el pensamiento de los individuos. En el mesosistema se trabaja con análisis de caso, que según Stake (1981) no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto por estudiar y en el microsistema, la historia de vida porque “supone una reflexibilidad sobre la vida y se explicita en la crónica del yo, normalmente a instancias de otro (investigador/encuestador, en la geografía social y temporal de la vida)” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 36). Las propuestas pedagógicas para la infancia se constituyen en evaluación del impacto formativo porque permiten “trabajar para construir un ‘futuro viable’. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir” (Morín, 1999, p.11).

Los datos se procesan en el Atlas-ti y luego se realiza conteo de frecuencias en el SPSS. La combinación de estos sistemas y la diversidad de los datos es también un escenario para reafirmar que “todo individuo es uno, singular, irreductible. Y sin embargo, al mismo tiempo es doble, plural, innumerable y diverso” (Morín, 2006b, p.91).

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN			
PROPÓSITO DE FORMACIÓN EN EL MICROSISTEMA: IDENTIFICAR LAS CONCEPCIONES INDIVIDUALES DE GÉNERO Y PODER Y SU INCIDENCIA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.			
PROCEDIMIENTO	COMPONENTES	ACTIVIDADES	PRODUCTOS
Escritura y análisis de la historia de vida.	CIENTÍFICO Adquisición de conocimientos	Género y poder en mi historia de vida.	Historias de Vida y análisis de las mismas.
Identificación de estereotipos de género en el lenguaje y actuación del profesorado.	PSICOPEDAGÓGICO Relación de la problemática de género-poder con las estructuras educativas.	Lenguaje del profesorado y marcas de género.	Conclusiones para el manejo del lenguaje en el aula.
Identificación de la incidencia de las experiencias en las concepciones de género.	CULTURAL Relación género-poder en la experiencia cotidiana.	Vida y obra. Análisis sobre la relación género –poder en las historias de vida de otras mujeres.	Conclusiones grupales sobre concepciones de género-poder e historias de vida.
Identificación de los modelos de género que manejan los niños y niñas.	PRÁCTICA DOCENTE Intervención educativa para percibir una realidad latente.	Escuela e Identidades culturales de género.	Conclusiones para trabajar las identidades de género en la práctica docente.

Tabla 1. Procedimientos didácticos de la mediación en el microsistema

Proceso de mediación en el microsistema

Procedimientos didácticos.

Componente científico

Contenido: *género y poder en mi historia de vida.*

El propósito de esta actividad es identificar y analizar experiencias personales de género-poder para comprender su incidencia en las relaciones interpersonales.

Se propone escribir las historias de vida enfocadas en la relación género-poder para hacer interpretación de las situaciones vivenciadas y la incidencia de éstas en las propias concepciones de género. Se sugiere utilizar para la interpretación los elementos teóricos y prácticos trabajados en el macro y mesosistema. Este ejercicio permite considerar que “todo lo que en el organismo sucede puede llegar a ser un material de la vivencia, puesto que todo puede adquirir una significación semiótica, hacerse expresivo” (Voloshinov, 1992, p.55).

La narración de la historia de vida permite colocar en escena el discurso interno, el cual adquiere voz en la medida en que cada episodio es susceptible de análisis para la autocomprensión, “para lo cual es indispensable que los resultados de la observación se externen, o en todo caso se aproximen a la fase de la expresión externa” (Voloshinov, 1992, p.64-65).

Escribir y analizar la propia historia de vida implica un proceso de autoobservación. Las respuestas que se obtienen frente a las vivencias de género-poder a partir de la comprensión no son ajenas a las formas ideológicas en donde se han gestado los signos y por esa razón están cargadas de patrones ideológicos. Para Voloshinov, (1992, p. 65) “la autoobservación en cuanto comprensión está incluida en la unidad de la experiencia objetiva”. Al convertir en externos los signos que han sido internos y revisarlos desde allí, se trasladan características científicas a fenómenos internos para que puedan ser estudiados.

Componente Psicopedagógico.

Contenido: *el lenguaje del profesorado y las marcas de género.*

El propósito de esta actividad es identificar las marcas de género-poder patriarcales que utiliza el profesorado.

Se propone registrar los discursos que utiliza el profesorado para referirse al estudiantado de pre-

escolar por espacio de veinte minutos. Se analizan los discursos utilizados por el profesorado y los estereotipos de género que trasmite a través de ellos porque “el lenguaje es una herramienta cultural y el discurso es una forma de acción mediada” (Wertsch, 1999 p.121). En consecuencia, se identifican los patrones culturales en la acción mediada.

Componente cultural.

Contenido: *vida y obra.*

El propósito de esta actividad es reconocer diversos mecanismos de apropiación de las concepciones de género-poder en tiempos y espacios diferentes.

Se sugiere a las estudiantes realizar una biografía de sus madres o abuelas y hacer una interpretación sobre la relación género-poder en sus vidas. Este ejercicio se socializa a través de un grupo de discusión para revisar patrones comunes según las relaciones espacio-temporales en que se manifiesta el género-poder.

Este ejercicio ofrece un reconocimiento de la movilidad cultural para considerar la actividad mediada como transformadora de la relación género-poder. “Una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes”. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (Bruner, 1996, p.128).

Componente Práctica Docente.

Contenido: *Escuela e identidades culturales de género.*

En esta actividad se pretende que el profesorado reconozca los modelos infantiles de género-poder adquiridos en el contexto familiar y cultural.

Las estudiantes indagan a infantes de 4-5 años sobre sus modelos de identidad y las razones de la selección.

Esta actividad posibilita reconocer que desde muy temprana edad existe una diversidad de patrones de género que se ponen en funcionamiento en los diversos contextos de interacción. Y se desarrollan a través de diversos mecanismos que permiten “conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje” (Bruner, 1984, p.122). La actividad permite analizar los elementos culturales que influyen en la identidad de género en la infancia.

Cosmovisiones, procesos discursivos y proyecciones educativas en el microsistema

Análisis intranivel microsistema

Se refiere a la comparación de las variables *cosmovisión cultural, procesos discursivos y proyecciones educativas* de la relación género-poder en el microsistema durante el proceso de la aplicación del Programa.

Variable cosmovisión cultural de género-poder

La dimensión “*cosmovisión cultural de género-poder*” expresa las creencias, patrones, significados dominantes de género reconocidos y aceptados por los sujetos y que son expresados a través de distintas manifestaciones o experiencias que hemos relacionado con el término “variable”. En este sentido, “la identidad cultural de género significa la ubicación propia y la de otros sujetos en referencia a una cultura, la catalogación de una persona en un grupo o categoría (de género) que asume determinados rasgos o conductas” (Colás, 2004, p. 226).

Desde la posibilidad de encontrar, pero también desde la incertidumbre, orientamos la búsqueda de esta variable con la pregunta: ¿La intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a la cosmovisión cultural de género-poder en el profesorado? (Ver Tabla 2).

Polimorfismos de género-poder. Son formas que adquiere el discurso de género-poder a través de las cuales se muestra una inclinación de acuerdo, resistencia o cambio de las estructuras genéricas utilizadas en los contextos socioculturales.

En el microsistema los *polimorfismos de género-poder* están remitidos en un 68,4% a *proyecto*, por ejemplo “*en este momento lo único que deseo es estudiar, trabajar y disfrutar cada minuto de esta maravillosa vida al lado de las dos personas que más amo en el mundo entero*”; en un 26,3% a *resistencia*, por ejemplo “*lo que más recuerdo que me daba rabia era planchar el uniforme de mi hermano que era mayor y como si fuera poco embolar los zapatos*”; y en un 5,3% a *legitimación* “*a esta edad ya salía un poco más a la calle para jugar con mis amigas, pero sólo con las niñas porque siempre hacíamos comi-*

Cosmovisión cultural de género: Microsistema (Historias de Vida)			
Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema. Evaluación de Proceso	
		Frecuencia	Porcentaje
Polimorfismos de género-poder	Legitimadores	1	5,3
	Resistencia	5	26,3
	Proyecto	13	68,4
Implicación de género-poder	Externa	0	0
	Interna	19	100
Escenario de la Relación género-Poder.	Simple	7	36,8
	Complejo	12	63,2
Expresión de la Relación Género-Poder.	Estática	5	26,3
	Dinámica	14	73,7
Percepción de género-poder.	Apercepción	0	0
	Introducción	1	5,3
	Sensibilización	9	47,4
	Asimilación	9	47,4
Actitud mental en la relación género-poder	Consciente	12	63,2
	Inconsciente	7	36,8
Cronotopos en la relación género-poder	Ver figura No. 10 sobre cronotopos		

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes en la variable cosmovisión de género-poder en el microsistema

ditas, jugábamos a la escuelita y al reinado, a los niños no les gustaba jugar con nosotras". El resultado indica que el profesorado ha internalizado las teorías y las ha colocado al servicio de establecer cambios en cuanto a la identidad personal de género. El cambio debe iniciar por el sujeto porque "se trata de pensar sobre los problemas del desarrollo, como sobre todos los problemas teóricos humanos y sociales" (Morín, 1995, p.403).

Implicación de género-poder. Se refiere a la interpretación (formas de ver, experimentar y percibir) de la realidad de género-poder que se efectúa con referencia exterior o interior y personal.

La *implicación de género-poderes interna* en el 100% de los casos. Empíricamente profesorado se implica en la interpretación de la relación género-poder. El programa de formación -al ofrecer la posibilidad de interacción con la problemática personal de género- potencia el compromiso del profesorado con su transformación porque "la cultura no comporta únicamente una dimensión cognitiva: es una máquina cognitiva cuya praxis es cognitiva" (Morín, 2006a, pp.19-20).

La utilización de una herramienta que permite al profesorado colocarse en primer plano facilita procesos metacognitivos que llevan a los sujetos o bien a rechazar o a incorporar aspectos teórico-ideológicos y experienciales a la comprensión de sus propias vivencias sobre género-poder. Esta comprensión debe orientar al profesorado para "reformular el concepto de desarrollo y reestructurarlo. No ya subordinar el desarrollo al crecimiento; sino el crecimiento al desarrollo técnico/científico, al desarrollo humano" (Morín, 1995, p.403).

Escenario de la relación género-poder. Hace referencia a los significados de género y su relación con el poder compartidos por todos los miembros de una misma sociedad. Esta categoría alude a la articulación y estructura de la identidad de género-poder desarrollada por los sujetos durante la percepción y el discurso; y puede ser simple o compleja.

El *escenario de la relación género-poder* es simple en un 36,8% y complejo en un 63,2%; este paso de estructuras simples que ubican la relación género-poder como parte de la experiencia de vida a estructuras más elaboradas que exigen la comprensión de teorías y su adecuación a la explicación de las propias vivencias, demuestra que "el esfuerzo hacia la complejidad requiere no abandonar sino desarrollar la científicidad" (Morín, 1995, p.56).

Expresión de la relación género-poder. Esta subcategoría hace alusión a las formas en que se articulan los grupos de significados o temáticas esgrimi-

das en el escenario de género. Uno de los recursos expresivos de la actitud emotiva y valoradora del hablante con respecto al objeto de su discurso es la entonación expresiva que aparece con claridad en la interpretación oral (Bajtin, 1982). La entonación expresiva es un rasgo constitutivo del enunciado. Consideramos dos modalidades: estática o dinámica.

La *expresión de la relación género-poder* es estática en un 26,3% y dinámica en un 73,7%; los sujetos han logrado la incorporación de diversas expresiones del pensamiento sobre la relación género-poder a sus propias historias de vida. Desde esta nueva relación se entendería que "la ética debe percibir que el acto moral es un acto individual de religación: religación con el prójimo, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana" (Morin, 2006c, p. 24).

Percepción de la relación género-poder. Hace referencia al nivel de sensibilidad que se manifiesta sobre la relación. Se han definido cuatro categorías: Apercepción, Introducción, Sensibilización y Asimilación, que van desde la manifestación menos sensible de la percepción de la relación género-poder hasta la forma más consciente de la misma.

En la *percepción de la relación género-poder* se puede observar que ningún caso se ubica en *apercepción*, sólo el 5,3% en *introducción*, el 47,4% en *sensibilización* y el 47,4% en *asimilación*. Estos resultados indican el potencial de la intervención para favorecer la incorporación de elementos teórico-ideológicos al análisis de la propia historia de vida. Esta incorporación es lograda plenamente por el 47,4% de los casos. El otro 47,4% está en un proceso de adaptación de los constructos o en una especie de reposo después de la intervención. Estos resultados reafirman que "si bien ningún conocimiento escapa a sus condiciones culturales, sociales, históricas de formación, algunas de estas condiciones pueden favorecer la autonomía, la objetividad, la universalidad, la radicalidad del pensamiento y permitir aperturas trans-sociales, trans-culturales, trans-históricas" (Morín, 2006a, p.96).

Actitud mental en la relación género-poder. Los sujetos manifiestan conciencia o inconsciencia de la relación género-poder en contextos culturales, educativos y personales. En el caso de actuaciones discriminatorias en relación al género-poder, el profesorado realiza un metaanálisis de la conciencia o inconsciencia en el control de sus creencias y sus actos. En este sentido, se definen dos subcategorías: consciente e inconsciente.

En *relación con la actitud mental en la relación género-poder* los datos que se registran (63,2%

consciente y 36,8% inconsciente), nos sugieren que el programa de formación contribuye con los procesos de internalización de la temática, que implica un desmonte de las anteriores estructuras mentales y por tanto plantea una lucha ideológica social y personal que permite al profesorado identificar la incidencia de la cultura patriarcal en su propia identidad de género porque “en el cerebro quedan redes deformables y flexibles, posibilidades de nuevas conexiones y nuevas adaptaciones, lo que permite afrontar lo nuevo sin ser prisionero de las experiencias pasadas” (Morin, 1988, p. 124).

Cronotopos en la relación género-poder. Los espacios públicos y privados en relación con el género en la cultura patriarcal: Este cronotopo general recoge la confinación que hace el patriarcado de los espacios y tiempos de los hombres y mujeres. Los cronotopos, según Bajtín (1982), proporcionan el ámbito temático esencial para la representación de los eventos. Los cronotopos proceden de la experiencia social y pueden expresarse a partir de formas tanto discursivas como no discursivas. Teniendo en cuenta el ámbito temático escenificado en los discursos, hemos identificado diversas formas dis-

Cronotopos en la relación género-poder: Microsistema (Historias de Vida): Los espacios públicos y privados en relación con género en la cultura patriarcal.			
Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema Evaluación de Proceso	
		Frecuencia	Porcentaje
Asignación de Tareas Diferenciales según el Género.	NO	10	52,6
	SI	9	47,4
Visión Sociocultural en la Asignación de Tareas Diferenciales según el Género.	NO	15	78,9
	SI	4	21,1
Distribución Diferencial del Poder según el Género.	NO	5	26,3
	SI	14	73,7
Visión Sociocultural en la Asignación del Poder según el Género.	NO	15	78,9
	SI	4	21,1
La Relación Poder-Violencia en los Arquetipos de Género.	NO	3	15,8
	SI	16	84,2
Visión Sociocultural sobre la Relación Poder-Violencia en los Arquetipos de Género.	NO	14	73,7
	SI	5	26,3
Invisibilidad de las Mujeres en Contextos de Interacción con los Hombres.	NO	19	100
	SI	0	0
Exaltación de la Igualdad en Contextos de Subordinación.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3
Relación Natural entre Poder y Género Masculino.	NO	13	68,4
	SI	6	31,6
Visión Sociocultural en la Relación Poder-Género Masculino.	NO	17	89,5
	SI	2	10,5
Diferenciación de las Manifestaciones de Poder según el Género.	NO	16	84,2
	SI	3	15,8
Visión Sociocultural en las Manifestaciones de Poder según el Género.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3
Distribución del Trabajo según el Género.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3

Tabla 3. Resultados en la dimensión cronotopos de la variable cosmovisión de género- poder en el microsistema

cursivas de este cronotopo tal como se expresa en las dimensiones (Ver Tabla 3).

El cronotopo *tareas diferenciales* según el género es utilizado por el 47,4% de los casos y el 21,1% lo hace críticamente. Los sujetos expresan tímidamente un cuestionamiento crítico de su propia realidad; “lo que se halla implicado y reproblematicado en y por el conocimiento del conocimiento es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida, el mundo” (Morin, 1988, p.27).

La *distribución del poder* según el género aparece en un 73,7% y la visión crítica en el 21,1% demuestra que es un proceso complejo.

La *relación poder-violencia en los arquetipos de género* aparece en un 84,2% y un 26,3% cuestiona la relación. La internalización de estructuras de género-poder riñen con las establecidas porque “las aptitudes organizadoras del cerebro humano necesitan condiciones socioculturales para actualizarse, las cuales necesitan las aptitudes del espíritu humano para organizarse” (Morín, 2006a, p.22).

La *relación natural entre poder y género masculino* aparece en un 31,6% y un 10,5% la interpretan desde la posible transformación.

El cronotopo *manifestación del poder según el género* se presenta en un 15,8% y el 5,3% muestra una visión crítica. La expresión cronotópica es casi imperceptible, su visualización exige “la interacción con personas que ocupan una variedad de roles, y a través de la participación en un repertorio de roles que se amplía constantemente” (Bronfenbrenner, 1987, p.127).

Procesos discursivos en la relación género-poder

Se refiere a la utilización e intensidad por parte de los sujetos de determinados recursos lingüísticos para imprimir una determinada intencionalidad a los enunciados sobre género-poder. Esta variable concibe el discurso como medio a través del cual viajan la cultura, los contextos de interacción real de género-poder y las vivencias particulares (Ver Tabla 4).

Orientamos esta búsqueda desde la pregunta: ¿la intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a los procesos discursivos de género-poder en el profesorado?

Los *estilos discursivos* forman parte del acto comunicativo y se definen como el tono y forma de lo enunciado. Esta categoría comprende tres subcategorías: *carnavalesco, formal e irónico*.

En el contexto interpersonal se conserva un *estilo discursivo formal* en la totalidad de los casos, lo cual es un indicador del interés y seriedad con que las estudiantes asumen la temática. En el uso del lenguaje también hay rezagos de la conciencia de género porque “todo acto viviente, en su carácter genético produce un presente referente al pasado y propulsado hacia el futuro” (Morin, 1983, p.145).

La *Equivalencia en la relación género-poder* es la utilización de formas discursivas rígidas, negociadoras o flexibles relacionadas con el establecimiento de significados compartidos o no entre los sujetos y la cultura acerca de la relación género-poder. Un 15,8% se ubica en la categoría *opresora*, un 57,9% en la categoría *negociadora* y un 26,3% en la categoría *armonizadora*. Este último porcentaje es una manifestación de relaciones horizontales y discursivas en el nivel personal desde la perspectiva de género; sus elaboraciones textuales proponiendo son más flexibles y dialógicas. Siguiendo a Bruner (1996), “las vidas y los Yoes que construimos son el resultado de un proceso de construcción de significados” (p.133). La construcción de la identidad de género se encuentra “distribuida” de forma interpersonal y toma significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión.

Dado que “el aprendizaje y el desarrollo se facilitan con la participación de la persona en desarrollo en patrones de actividad recíproca cada vez más complejos” (Bronfenbrenner, 1987, p.81), es importante reconocer las manifestaciones de género desde los diversos planos que presentamos a continuación:

Ontogénesis de la relación género-poder. Son creencias y representaciones discursivas sobre el desarrollo cultural de la relación género-poder utilizadas por los sujetos en los textos. Se manifiesta a través de cuatro expresiones: histórico-cultural estable, histórico-cultural emergente, estructural-institucional y biográfico-personal.

La *ontogénesis de la relación género-poder* se presenta *estable* en el 15,8%, es decir que asignan roles de género de acuerdo con pautas culturales; el 26,3% es *emergente*, es decir, que su fundamento es cambiante, el 15,8% coloca la *ontogénesis* como unida a diversas instituciones y el 42,1% explica la *ontogénesis* como *biográfico-personal*, es decir, en función de características personales y biográficas. “Por esa razón tendrá un importante papel que desempeñar la reforma de la mente” (Morin, 2006c, p.203).

La presencia de una diversidad de formas de acercarse a la ontogénesis de la relación género-poder,

Procesos Discursivos en la relación Género-Poder: Nivel: Microsistema (Historias de Vida).			
Dimensión	Categorías	Historias de Vida	
		Frecuencia	Porcentaje
Estilos Discursivos	Carnavalesco	0	0
	Formal	19	100
	Irónico	0	0
Equivalencia en la relación género-poder	Opresora	3	15,8
	Negociadora	11	57,9
	Armonizadora	5	26,3
Ontogénesis de la relación género-poder.	Estable	3	15,8
	Emergente	5	26,3
	Estructural-Institucional	3	15,8
	Biográfico-Personal	8	42,1
Equifonía en la relación género-poder.	Distante	0	0
	Competente	7	36,8
	Sórica	12	63,2
Referentes Discursivos.	Voz Institucionalizada	0	0
	Voces Paradójicas	9	47,4
	Polifonía	10	52,6
Modelos discursivos	Estereotipados	6	31,6
	Alternativos	13	68,4
Filogénesis de la relación género-poder.	C. Autoritarios	0	0
	C. Experienciales	15	78,9
	C. Teórico-ideológicos	4	21,1

Tabla 4. Resultados en la variable procesos discursivos de género-poder en el microsistema.

sugiere que el microsistema permite a los sujetos comprender una cantidad de factores articulados en la construcción de las identidades de género. La actividad mediada se convierte en un experimento transformador porque “comprende la modificación y la reestructuración sistemática de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafía a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular” (Bronfenbrenner, 1987, p.60).

Equifonía en la relación género-poder. Se define como la distancia establecida por el sujeto con respecto a las teorías feministas y socioculturales. Puede ser: distante (escasa comprensión), competente (esfuerzo por comprender) o sórica (alta implicación) en el discurso sobre género-poder. Los sujetos sóricos se caracterizan por integrar las teorías feministas y socioculturales a explicaciones culturales, institucionales y personales de la relación género-poder.

Con respecto a la *equifonía*, es decir, la distancia que muestra el profesorado con respecto a las teorías feministas, los datos nos muestran que el profesorado integra aspectos de la teoría en un 36,8% y tiene una alta implicación, es decir, *sórica* en un 63,2%. Estos datos son indicadores de la potencia de este nivel de formación en la implicación de los sujetos a través del manejo de las teorías desde la “reflexión, imaginación y organización” (Morín, 1995, p.62).

Referentes discursivos. Se definen como las “creencias que sustentan el discurso y que son utilizadas por los sujetos durante su percepción de la relación género-poder” (Bajtin, 1982, p.279). Nuestros discursos, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo obras literarias), están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación. Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila,

se elabora, se acentúa por nosotros. Se manifiesta por medio de tres voces: institucionalizada, paradójica y polifonía.

En cuanto a los *referentes discursivos* no se presenta la categoría *voz institucionalizada*, las *voces paradójicas* se presentan en un 47,4% y en la categoría *polifonía* se ubica el 52,6%. Estos datos dan cuenta de la utilización por parte de los sujetos de voces renovadas y plurales en el discurso de género-poder. Pero, además, son un indicador de la lucha entre las ideologías planteadas por la cultura dominante a los sujetos y las nuevas propuestas; ese 47,4% que no logra incorporar la teoría feminista y refleja esta controversia entre los discursos puede más adelante encontrar una acomodación en sus estructuras mentales que se perciben ahora como contradictorias. “En la investigación ecológica, las propiedades de la persona y las del ambiente, la estructura de los entornos ambientales, y los procesos que tienen lugar dentro y entre ellos, deben considerarse como interdependientes y analizarse en términos de sistemas” (Bronfenbrenner, 1987, p.60).

Modelos discursivos. Hace referencia al uso del lenguaje desde una perspectiva de género. De acuerdo con Davies (1994) “el lenguaje es una herramienta necesaria para la supervivencia en el mundo social y proporciona también los utensilios y materiales con los que se crea y mantiene la estructura social” (p.18). Planteamos dos subcategorías al respecto: estereotipados o alternativos.

Los *modelos discursivos* utilizados son *alternativos* en un 68,4% de los casos y *estereotipados* en un 31,6%; la mediación pedagógica potencia la adquisición de estructuras lingüísticas libres de marcas de género. No obstante, la lucha ideológica en el 31,6% muestra que “una cultura nos ofrece un lenguaje, un saber, una memoria, una comunicación, una posibilidad de intercambios, verificaciones y refutaciones” (Morín, 2006b, p.84).

La distribución de los datos muestra estructuras mentales en movimiento, lo que se refleja en la diversidad de formas expresivas para referir la relación género-poder y en la sistematicidad de las formas discursivas; “al hablar de sistematicidad, Vygotsky daba un importante paso adelante con relación a su argumento sobre generalización, mecanismos semióticos y significado de la palabra” (Wertsch, 2001, p.117).

Filogénesis de la relación género-poder. Comprende los argumentos que el sujeto esgrime para apoyar creencias desde su identidad sobre la relación género-poder. Y se pueden manifestar de tres formas: Criterios autoritarios, experienciales y teórico-ideológicos.

La *filogénesis de la relación género poder* se expresa en términos de criterios *experienciales* en un 78,9% y *teórico-ideológicos* en un 21,1%. El tipo de herramienta utilizada exige una adecuación de los procesos de pensamiento de los sujetos. “La internalización es el proceso de control sobre las formas de signos externos” (Wertsch, 2001, p.81). Los criterios experienciales relacionados con vivencias en las historias de vida muestran que “el tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora” (Morín, 2006a, p.74).

Proyección educativa y propósitos del sujeto discursivo

Es la forma como el profesorado descontextualiza las voces y creencias, lenguajes, prácticas, etc., que ha aprendido durante el programa de formación y las traslada a otros contextos educativos al servicio de la transformación de la relación género-poder desde una visión sociocultural, feminista y unida a procesos de investigación.

Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema Proyección Educativa.	
		Frecuencia	Porcentaje
Tipología de propuestas de acuerdo con su orientación	No Realiza	5	26,3
	Concretas	3	15,8
	Abstractas	11	57,9
Tipología de Propuestas de acuerdo con su alcance.	No Realiza	5	26,3
	Sociales	6	31,6
	Institucionales	0	0
	Personales	8	42,1

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes en las dimensiones *tipología de las propuestas de acuerdo con su orientación y su alcance* de la variable proyecciones educativas de género-poder en el microsistema

Esta variable (Ver Tabla 5) comprende la tipología de propuestas realizadas por el profesorado que en relación con su orientación pueden ser concretas o abstractas y en relación con su alcance pueden ser sociales, institucionales o personales. Esta área cobra relevancia desde el punto de vista de las posibilidades de cambio en la relación género-poder en el marco de la

sociedad, de las instituciones y de las personas. La variable complementa las percepciones del profesorado en relación al género-poder y ofrece nuevas dimensiones de las relaciones entre género-poder y educación porque “lo que es fascinante en la sociedad es que encontramos el ((re)) (reproducción económica, social, y cultural), pero que también hay producción de lo nuevo, creación, evolución (Morín, 1995, pp.86-87).

La interpretación de los datos la hemos orientado desde la pregunta; ¿la intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a las proyecciones educativas de género-poder en el profesorado?

Tipología de propuestas de acuerdo con su orientación.

La mayoría de las propuestas son de corte abstracto porque “cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua y en esta relación no olvidamos las interacciones entre individuos que son, ellos mismos, portadores/transmisores de cultura; estas interacciones regeneran a la sociedad, la cual regenera a la cultura” (Morín, 2006a, p.19). Es comprensible que en un contexto donde la construcción de identidad no es responsabilidad colectiva, se elaboren propuestas abstractas en el nivel de lo personal, porque sólo se apropia la conciencia individual a partir de la participación de otros en el desarrollo de la identidad.

Tipología de las propuestas de acuerdo con su alcance.

En cuanto a las *propuestas educativas* en el microsistema el 26,3% del profesorado en formación *no realiza*, el 57,9% realiza propuestas *abstractas*, el 15,8% diseña acciones *concretas*, el 31,6% las propone de corte *social*, no se hacen propuestas *institucionales* y el 42,1% de las propuestas son *personales*. La concentración en propuestas *personales* nos señala que el microsistema, a través de los contextos de actividad, se convierte en una buena herramienta para que los sujetos cuestionen la propia realidad de género-poder, si bien la orientación general de las mismas es de corte *abstracto*, se puede reconocer un nivel de acercamiento a la realidad personal de género-poder. Esto se explica porque la cultura “que es lo propio de la sociedad humana, está organizada / es organizadora, mediante el vehículo cognitivo que es el lenguaje” (Morín, 2006a, p.19).

En consecuencia, los sujetos recrean en sus vivencias partes de un gran sistema social. La for-

mación en el microsistema permite a los sujetos reflexionar sobre su propia identidad de género y la mayoría (73,7%) proyecta cambios ya sean concretos o abstractos.

Conclusiones sobre el efecto formativo en el microsistema

La *cosmovisión cultural*, proporciona información sobre la *apropiación* en tanto nos permite determinar los cambios a la identidad personal de género a partir de la incorporación de las voces, creencias, significados, lenguajes de género, prácticas pedagógicas e investigativas puestas a disposición durante el programa. Es por eso que “la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (Morín, 1999, p.88). Algunos resultados en esta fase:

Los cambios en los contextos interpersonales implican cambios en los procesos de pensamiento y en los discursos que utilizan los sujetos para referirlos.

El microsistema orienta la cosmovisión cultural hacia: polimorfismo de proyecto, implicación interna, escenario complejo, expresión dinámica, percepción centrada en la sensibilización y en la asimilación y hacia una actitud mental consciente. Por ello, el proceso de internalización de estructuras mentales y discursos sobre la relación género-poder exige transformaciones personales y profesionales que cuestionan la propia vida; por lo tanto, su apropiación requiere de mayor tiempo y mediación.

El programa de formación del profesorado en género ha modificado la forma como los sujetos se perciben y perciben las relaciones con la otredad.

La incorporación de una visión sociocultural y compleja en las relaciones cronotópicas acerca del género-poder pasa por la transformación de las estructuras de pensamiento de los sujetos para comprender dichas relaciones y por la adecuación de las mismas a la vida. La percepción y la comprensión de la realidad tienen procesos diferentes, por eso las visiones socioculturales de las relaciones cronotópicas presentan dificultad para ser aplicadas en las propias interacciones, porque la internalización es un proceso complejo.

Los *procesos discursivos*, colocan a disposición la información sobre la *privilegiación* reflejada en la selección que hacen las estudiantes de recursos discursivos a través de la narración de sus historias de vida. La selección de voces retomadas de los contextos culturales, institucionales o personales determina los elementos que el sujeto privilegia

en el aprendizaje de la relación género-poder. Este aspecto se refleja en las siguientes observaciones:

El profesorado manifiesta procesos discursivos centrados en la implicación personal, en el nivel micro, lo cual es un indicador de la existencia de una adecuación de los procesos mentales y discursivos para interactuar con este contexto porque “el lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos” (Bruner, 1996, p.127).

Una pedagogía de género debe reconocer los contextos interpersonales del profesorado en cuanto al proceso de adquisición, adecuación, apropiación y reintegración de las teorías feministas para percibir la concienciación de la relación género-poder.

Las *proyecciones educativas* se caracterizan por ser personales y abstractas lo que indica que se debe realizar un trabajo intensivo y pormenorizado de adquisición, adecuación y apropiación de las teorías feministas a la proyección de la propia vida, en tanto “el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente” (Bruner, 1996, p.137).

El microsistema como herramienta pedagógica permite que el profesorado en formación se plantee cambios en relación con el género-poder en su propia vida a través de la realización de propuestas de mejora.

Conclusiones metodológicas de la investigación

La investigación exige desde el enfoque complejo:

Seleccionar problemas de investigación que afecten a la humanidad y que pueden trabajarse de manera transversal, multi y transdisciplinariamente para transformarse y transformar a los sujetos.

Promover una actitud flexible y estar sensible ante las afectaciones que padece la humanidad para buscar multiplicidad de explicaciones y relaciones para comprender y para investigar los problemas más relevantes de la humanidad.

Combinar varios enfoques investigativos a fin de buscar alternativas diversas para comprender las situaciones problemáticas a través de nuevas explicaciones para comprender desde un enfoque sistémico.

Estudiar los lenguajes como forma de manifestación de las concepciones que tienen los sujetos de

las comprensiones que han alcanzado de las problemáticas que los rodean.

Hacer análisis tanto intrasistemas como intersistemas a fin de percibir las manifestaciones de la misma realidad en relación con los mecanismos de actuación dentro de un sistema y hacer comparación con las fluctuaciones de los resultados en otros sistemas.

En los espacios educativos se deben promover formas evaluativas y de mediación desde la diversidad de comprensiones expresadas en diseños curriculares flexibles que puedan articular los temas que afectan a la humanidad y poner el aprendizaje al servicio de la vida. La calidad de las organizaciones educativas debe ser medida en relación con el nivel de transformación que efectúa en los sujetos para el beneficio de la humanidad a partir de la participación en proyectos que permitan aprehender desde las vivencias.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bolaños, L. M. (2005). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Tesis Doctoral. Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Bolaños, L. M. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza Psicología.
- Colas, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 119-142.
- Colás, P. (2004). Identidad, género y ciudadanía. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. Trabajo presentado en el *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Septiembre. Valencia.
- Colás, P. y de Pablos, J. (2003). La educación más allá de las aulas. En J. De Pablos (Coord.). *La tarea de educar* (pp. 187-209). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Davies, B. (1994). *Sapos y Culebras: Cuentos feministas*. Madrid: Cátedra.
- Del Valle, T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Flecha, C. y Núñez M. (2002). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fuentes-Guerra, M. (2001). La coeducación en la forma-

- ción inicial del profesorado. Informe de investigación. En N. Blanco (Coord.). *Educación en Femenino y en Masculino* (pp.41-58). Madrid: Akal.
- García, R. (2001). *Mediación sociocultural en la resolución de problemas ecológicos con lenguaje audiovisual en el contexto curricular de adultos*. Tesis Doctoral no publicada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE, Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2003). *La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares*. Manuscrito no publicado, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2005). *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Tesis Doctoral, no publicada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Morín, E. (1983). *El Método 2: La Vida de la Vida*. Madrid: Cátedras.
- Morín, E. (1988). *El Método 3: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedras.
- Morín, E. (1995). *Sociología*. Barcelona: Tecnos.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Magisterio.
- Morín, E. (2006a). *El método 5: La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006b). *El método 4: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006c). *El Método 6: Ética*. Madrid: Cátedra.
- Rebollo, M. A. (1999). *La Teoría Sociocultural Aplicada al Estudio de la Televisión en el Ámbito de la Educación de Personas Adultas*. Tesis Doctoral, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, M. (2006). *Teleformación y Aprendizajes en Red*. Tesis Doctoral, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Stake, R. E. (1981). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Villaciervos, P. (2009). *Indicadores de los estereotipos de género en las instituciones educativas*. Manuscrito en preparación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Voloshinov, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique
- Wertsch, J. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. Del Rio, P. y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.