

Revista ISCEEM

Reflexiones en torno a la educación

Año 3

enero - junio de 2025

ISSN En Trámite

Núm. 5





Mtra. Delfina Gómez Álvarez
Gobernadora Constitucional del Estado de México

Consejo Editorial del Estado de México

Nelly Minerva Carrasco Godínez
Secretaria de Cultura y Turismo

Óscar Flores Jiménez
Secretario de Finanzas

Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación

Nayeli Gómez Castillo
Coordinadora General de Comunicación Social

Revista ISCEEM

Bernardo Martínez García (ISCEEM)
Director

Gabriel Renato Reyes Jaimes (ISCEEM)
Editor Responsable

Ivan Reynoso Soto (ISCEEM)
Editor

Sonia Elizabeth Vázquez Romero (ISCEEM)
Ivan Reynoso Soto (ISCEEM)
Corrección de estilo

Jorge Emmanuell Holguín Sánchez (ISCEEM)
Diseño de portada

Ricardo Sandoval Pérez (ISCEEM)
Diseño de interiores, formación y composición tipográfica

Índice

artículos

- El Portafolio de evidencias como alternativa de titulación 1
Germán Iván Martínez Gómez
- Historia de los castigos en la Escuela Elemental de Tultepec: Memorias de un estudiante 15
Guillermina Santiago Cenovio
- Inclusión digital: perspectivas en torno a la educación tecnológica contemporánea 27
Dante Escarraman Fuentes
Ivett Vilchis Torres

ensayos

- El escenario áulico en la educación superior: una mirada desde la perspectiva de Hannah Arendt 41
Alejandra Magali Torres Velázquez
Mitzi Danae Morales Montes
- Las mujeres como agentes de cambio en la educación: una revisión desde las categorías sujeto, género y mujeres 47
Angélica Alvirde Castañeda


reseñas

- Mundo de la vida y vida de laboratorio. Escenarización para estudiar la elaboración del conocimiento en escala antrópica 57
Juan Jesús Velasco Orozco

El Portafolio de evidencias como alternativa de titulación

The portfolio of evidence as a qualification alternative

Germán Iván Martínez Gómez

 <https://orcid.org/0000-0002-4795-1386>

Escuela Normal de Tenancingo

germanivanmartinez@gmail.com

recibido: 14 de mayo de 2024 | aceptado: 21 de agosto de 2024

ABSTRACT

The portfolio of evidence has become an invaluable tool in teacher professionalization, offering a dynamic platform to record and reflect on the professional development process throughout the educational career. It consists of an organized compilation of work samples, projects, reflections, and learning evidence that give evidence of the growth and skills acquired by the teacher-in-training over time. This instrument goes beyond being a simple compilation of documents; represents an authentic and personalized reflection of personal and professional progress. Allowing the student to record their experiences, reflections, and achievements, the portfolio of evidence becomes a powerful means to promote self-assessment, critical reflection, and steady development.

Keywords: Self-Assessment, Professional Development, Portfolio of Evidence, Teacher Professionalization, Critical Reflection.

RESUMEN

El portafolio de evidencias se ha convertido en una herramienta invaluable en la profesionalización docente, al ofrecer una plataforma dinámica para documentar y reflexionar acerca del proceso de desarrollo profesional a lo largo de la carrera educativa. Consiste en una recopilación organizada de muestras de trabajo, proyectos, reflexiones y evidencias de aprendizaje que dan testimonio del crecimiento y las habilidades adquiridas por el docente en formación a lo largo del tiempo. Este instrumento va más allá de ser una simple recopilación de documentos; representa un reflejo auténtico y personalizado del progreso personal y profesional. Al permitir al estudiante documentar sus experiencias, reflexiones y logros, el portafolio de evidencias se convierte en un poderoso medio para promover la autoevaluación, la reflexión crítica y el desarrollo continuo.

Palabras clave: autoevaluación, desarrollo profesional, portafolio de evidencias, profesionalización docente, reflexión crítica.

INTRODUCCIÓN

El portafolio de evidencias, además de ser un instrumento de titulación, se ha posicionado como estrategia pedagógica que promueve el aprendizaje activo y reflexivo. Se concibe también como una técnica de evaluación y un sistema complejo de aprendizaje, por lo que, para autores como Del Pozo (2018), constituye una *herramienta polivalente* que juega varios roles en el ámbito educativo. Particularmente, al invitar al estudiante a revisar y seleccionar sus mejores trabajos y experiencias, el proceso de elaboración del portafolio se convierte en una oportunidad para fortalecer su autonomía y capacidad crítica. Esto hace posible que el docente que llega al último tramo de su proceso formativo no sólo demuestre lo que ha aprendido, sino que tenga la oportunidad de comprender cómo lo ha hecho y cómo puede mejorarlo en el futuro.

Sabemos bien que la educación basada en competencias no tiene sus orígenes en el ámbito educativo; sin embargo, autores como Zabala y Arnau (2008) están convencidos de que éstas emergieron como consecuencia de una necesidad: superar una enseñanza que se ciñó al aprendizaje memorístico de conocimientos, y olvidó la importancia de aplicarlos en la vida real. Otros estudiosos sostienen que el *enfoque competencial* asegura que el “saber que se adquiere en contextos académicos debe transferirse a situaciones de relación familiar, de amistad, de trabajo, estudio, al ocio y al empleo” (Escamilla, 2010, p.11).

En este sentido, el portafolio de evidencias, entendido como instrumento de evaluación que permite analizar el desempeño de un estudiante (SEP, 2013), se alinea perfectamente con un enfoque que exige que el alumno que se forma para la docencia demuestre capacidades clave: la elaboración de la planificación didáctica, el manejo de grupos, la implementación eficiente de estrategias, técnicas y dinámicas; el diseño y uso de materiales y recursos educativos; el manejo de herramientas tecnológicas para garantizar la innovación en el aula, el empleo de instrumentos de evaluación, entre otras. Como sostienen Paquay *et al.*, (2005), el maestro es un *profesional del aprendizaje*, de la gestión de las condiciones de aprendizaje, y del control interactivo en la clase.

Estamos convencidos de que las competencias no necesariamente se reflejan de manera completa en exámenes tradicionales; pero, en el portafolio adquieren *visibilidad* a través de evidencias tangibles. Y es que, en el modelo de evaluación basado en competencias, “la nueva información que se incorpora ha de ser la base para traducirla en saberes integrados (saber, saber ser y saber hacer)” (Ruiz-Iglesias, 2010, p. 15). A estos saberes, Cázares (2016) agrega uno: *saber transferir*. Desde su perspectiva, es fundamental, por una parte, *aprender a hacer algo* con esos saberes; y por otra, entender que un docente que estimula dichos saberes en sus estudiantes deberá trabajarlos en su persona.

Por esta razón, el carácter metacognitivo del portafolio es fundamental, pues impulsa al estudiante a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje. Al reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, el estudiante se convierte en un agente activo de su desarrollo profesional, capaz de autorregular su aprendizaje y tomar decisiones informadas sobre su práctica pedagógica. Esto enriquece su formación como docente y lo prepara, a la par, para enfrentar los retos de un entorno educativo en constante cambio, en el que la información sí es accesible, pero también abundante, ubicua e inabarcable (Pérez-Gómez, 2017).

El texto que se presenta deriva de la experiencia del autor como asesor de titulación de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, programa que forma parte del Plan de estudios 2018 de Educación Normal, que se oferta en la Escuela Normal de Tenancingo, una de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM). Esta experiencia en el acompañamiento de futuros docentes permite al autor ofrecer una perspectiva práctica y fundamentada sobre la elaboración del portafolio de evidencias, brindando ejemplos concretos relacionados con el desarrollo de competencias clave en el ámbito de la enseñanza del español.

Los ejemplos que se incluyen muestran una manera, no la única ni mucho menos la mejor, de cómo los futuros docentes pueden seleccionar las competencias y elegir las evidencias con las cuales buscan demostrar las capacidades alcanzadas. La originalidad del artículo que se presenta radica, a nuestro parecer, en proponer una forma asequible de elaborar un portafolio. Ayuda, en sentido, tanto al asesor de titulación como al estudiante normalista que opta por la realización de este tipo de trabajo. Los siete momentos aquí propuestos brindan una orienta-

ción práctica que guía al alumno en cada fase, asegurando que la selección de competencias y evidencias sea coherente y significativa. Esto permite que el portafolio no sea visto como una tarea más, sino como un proyecto integrador que permite apreciar, de forma global y comprensiva, los aprendizajes del estudiante a lo largo de su formación.

A partir del portafolio de evidencias el estudiante normalista describe, explica, informa, confronta y reconstruye su propia labor. En este proceso, se reconoce en lo que ha aprendido; esto es, encuentra un significado personal y, por eso mismo, personaliza su proceso de titulación, pues cada evidencia seleccionada refleja su estilo, sus intereses y experiencias particulares como aprendiz. Esta personalización dota de un sentido más profundo y auténtico a la valoración que el educando hace de su preparación, al hacer que el proceso se torne formativo y se conciba como un quehacer tentativo y, ello mismo, siempre perfectible (Cázares y Cuevas, 2007). Y es que el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que convergen en las competencias, es una construcción humana compleja, inacabada y en evolución continua (Ravela *et al.*, 2018).

DESARROLLO

Como ha precisado la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) el trabajo de titulación tiene, como propósito fundamental, “demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales y específicas” (SEP, 2018a, p. 6). El primer tipo de competencias hace referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial docente debe desarrollar a lo largo de su vida. El segundo tipo refiere las capacidades necesarias para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Y el último, comprende los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la especialidad o campo específico del saber humano en el que se especializan los docentes que se forman: español, inglés, biología, química, matemáticas, etc.

Respecto al portafolio de evidencias, la DGESuM señala que esta modalidad de titulación:

Consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas, profesionales y específicas establecidas en el perfil de egreso, con la intención de dar cuenta de su nivel de logro o desempeño en el ámbito de la profesión docente (SEP, 2018c, p. 7).

Para Morales-Lizama (2017) una evidencia es un producto tangible, resultado de un cierto desempeño. Barberà y De Martín (2016) definen aquéllas como muestras de aprendizaje y trabajo. Del Pozo (2018) refiere que son pruebas o demostraciones objetivas, y también precisa, desde su perspectiva que existen tres tipos de evidencias, de *producto*, de *prueba* y de *testimonio*. Las primeras las piensa como evidencias directas, que resultan del trabajo de una persona; las segundas, tienen que ver con evaluaciones que permitan demostrar conocimientos y habilidades (certificaciones, exámenes, etc.); y las últimas son documentos (informes, cartas de recomendación, entre otros) en las que una tercera persona acredita o da fe de las capacidades que posee un sujeto.

El portafolio de evidencias, como modalidad de titulación en educación normal, apareció en el año 2012, para las licenciaturas en educación primaria, preescolar, primaria intercultural bilingüe y preescolar intercultural bilingüe, de los planes de estudio de Educación Normal (SES, 2012a). Los planteamientos esenciales fueron plasmados en un documento elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior, titulado *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SES, 2012b).

En este texto se señala que las competencias:

son el referente fundamental que cierra y abre dos procesos: el de la formación inicial, que conducirá a establecer criterios específicos para valorarlas considerando el grado de dominio de un profesor novel, es decir, que se inicia en la docencia; y el de la formación permanente, que conducirá al profesional de la docencia a perfeccionar y a replantear cada una de ellas de acuerdo con los contextos, las etapas, las funciones y los roles que desempeñe a lo largo de su trayectoria profesional (p. 10).

Actualmente las Escuelas Normales cuentan con planes de estudio actualizados, emanados del acuerdo 16/08/22, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF); sin embargo, continua vigente el plan de estudios 2018 para la formación de docentes. La primera generación formada con dicho plan egresó en 2022; la segunda lo hizo un año después; la tercera lo hará este año; y la última, terminará en 2025. En las *Orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación. Planes de estudios 2018*, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018a) en ese año, podemos hallar la relación de las tres modalidades de titulación (informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación) con el perfil de egreso; también las características generales de cada opción (naturaleza, propósito, finalidades formativas y estructura). Conviene destacar aquí que, sin importar la modalidad de titulación por la que opte el estudiante normalista, la esencia de estos documentos radica en estudiar, comprender y transformar la práctica educativa, pues se apuesta por la investigación-acción como método de investigación, por una parte; y modelo de indagación y formación, por otra.

En este sentido, se recuperan de la investigación-acción las siguientes premisas:

- a. La enseñanza debe ser vista como práctica investigadora.
- b. Los docentes deben investigar su propia práctica profesional.
- c. La práctica educativa debe estar centrada en la reflexión de la acción.
- d. La investigación debe realizarse en y para la escuela.
- e. El propósito de la investigación es hacer una revisión de la práctica con el objeto de mejorarla (Latorre, 2015).

Así, la elección adecuada de la modalidad tendrá que ver con el interés del estudiante, sus posibilidades gnoseológicas, las temáticas que le gustaría abordar y, desde luego, sus capacidades para pensar el proceso educativo; pero, no de forma rutinaria, sino mediante distintas acciones como cuestionar, problematizar, innovar y, principalmente, *renovar* la intervención docente.

En un trabajo previo (Martínez-Gómez, 2022) referimos que el portafolio de evidencias no es una simple recopilación de tareas escolares, tampoco una agrupación de trabajos caprichosamente reunidos, menos una colección de productos agrupados sin criterios ni propósitos. El portafolio de evidencias, más allá de ser una selección de las mejores tareas de los estudiantes o una recopilación de trabajos escolares es un **repertorio de saberes**.

“Esta modalidad de titulación permite demostrar, con base en evidencias de aprendizaje, el grado de competencia adquirido por cada estudiante, favoreciendo el pensamiento crítico y reflexivo e impulsando su trayectoria personal de aprendizaje con mayor autonomía” (SEP, 2018a, p. 12). Mediante un documento de esta naturaleza es posible que el docente en formación pueda realizar un **inventario de sus aprendizajes**, esto es, un balance de sus conocimientos teóricos y prácticos. Este recuento de sus propios saberes le permitirá *reconstruir el proceso* que los hizo posibles. ¿Qué aprendí en determinada asignatura? ¿cómo lo hice? ¿por qué se me facilitó o dificultó determinada tarea? ¿cuáles fueron los problemas que enfrenté?, ¿qué hice para afrontarlos?, ¿qué aspectos requiero fortalecer?, ¿de qué manera puedo mejorar? Estas son algunas interrogantes que pueden orientar la reflexión de los estudiantes.

Es importante no perder de vista que el portafolio deberá “partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad” (SEP, 2018a, pp. 12-13). La revisión, análisis y reflexión que implica la elaboración de este tipo de trabajos, recupera experiencias escolares y extraescolares significativas; pero también exige una **resignificación** de dichas experiencias; es decir, otorgarles un nuevo significado, un nuevo sentido. Bajo dicha óptica, esta modalidad de titulación permite llevar a cabo un **retorno reflexivo** que resulta esclarecedor en la medida en que amplía el crecimiento personal y profesional de su autor.

Pensemos, por ejemplo, en un estudiante que llega al último año de su trayectoria profesional y valora el sentido y la importancia de las prácticas pedagógicas que ha realizado desde el primer semestre. Mediante ellas, ha tenido acercamientos graduales y secuenciales a la práctica docente, desarrollado también competencias pedagógicas, didácticas, investigativas,

etc. Gracias al trabajo docente efectuado en las escuelas de práctica, el estudiante normalista ha llevado a cabo una inmersión en las escuelas y tenido, además, un acercamiento a diversos contextos. Luego ha identificado sucesos significativos e integrado distintos tipos de saberes provenientes de los cursos de este trayecto formativo. De manera progresiva, ordenada y gradual, el estudiante ha diseñado, operado y evaluado proyectos de intervención. Después ha realizado distintos ejercicios de reflexión, análisis y teorización. Finalmente, al llegar a los últimos semestres y comenzar a construir su documento de titulación, afronta la posibilidad de reordenar, reconstruir y resignificar su propia práctica docente, reconociendo el potencial educativo de las prácticas, la movilización de saberes que éstas exigen, y la habilitación para el ejercicio de la profesión que se ha dado precisamente mediante su formación inicial (Davini, 2018).

Llegado este momento, puede valorar el nivel de logro de sus propias capacidades. Pensemos, por ejemplo, en las diez competencias para enseñar que propone Perrenoud (2010):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Medir el alcance de las propias capacidades es una tarea **metacognitiva**, que reconoce la educación. Consiste en un proceso de pensamiento, conocimiento y comunicación en el que se da una estrecha relación entre alumnos, docentes y contenidos temáticos, y en el que la formación docente es un proceso continuo que debe ser asumido como trabajo colaborativo (Lerner *et al.*, 2011). Por ello es indispensable el diálogo y la cooperación entre el estudiante normalista y los docentes de la Escuela Normal, los docentes-tutores en las escuelas de práctica y los asesores de titulación, entre otros actores educativos.

Pero ¿cuál es el punto de partida para elaborar un portafolio de evidencias? ¿Cómo se realiza? ¿Qué etapas incluye? ¿Qué pasos se deben seguir? De manera sintética proponemos aquí siete momentos:

1. Selección de las competencias y unidades de competencia que se buscan demostrar.
2. Identificación, discriminación, elección y organización de las evidencias que se incluirán en el portafolio.
3. Reconocimiento del curso en el que fue elaborada cada evidencia, así como el trayecto formativo y el semestre en que se realizó.
4. Análisis de los conceptos teóricos y los referentes disciplinarios asociados a cada evidencia.
5. Reflexión acerca de los aprendizajes adquiridos vinculados a cada evidencia elegida.
6. Reconstrucción del proceso de aprendizaje, identificando logros y áreas de oportunidad.
7. Determinación del tipo de evidencias seleccionadas.

Para llevar a cabo la elección de competencias es necesario efectuar una revisión del plan de estudios de Educación Normal. Advertir cuáles son sus finalidades educativas, examinar la malla curricular; reconocer las asignaturas, los semestres en que se ubican y los trayectos formativos a los que pertenecen. También es preciso identificar la relación vertical, horizontal y transversal que tienen los diferentes cursos; así como, conocer los enfoques del plan y distinguir las competencias que conforman el perfil de egreso. “Éste expresa lo que cada persona

egresada será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente” (SEP, 2018b, p. 20).

Nos valdremos de un ejemplo para brindar mayor claridad. Elegiremos para ello un programa educativo: la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, que es una de las dieciséis licenciaturas del Plan de estudios 2018 de Educación Normal. En el documento *Orientaciones curriculares para la formación inicial*, en la página 58, podemos encontrar las **competencias** que se buscan desarrollar con esta licenciatura. Son cinco competencias genéricas, seis profesionales y cinco disciplinares. Para elaborar su portafolio de evidencias el estudiante normalista puede elegir, de ellas, una competencia, por ejemplo, genérica: *Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal*. A partir de esta elección, está en posibilidades de integrar su documento de titulación seleccionando, de los trabajos realizados en los diferentes cursos y semestres las evidencias que le permitan demostrar su capacidad de *aprender a aprender*.

Puede, así, incluir productos que den cuenta de su percepción del mundo, describan, expliquen y analicen las experiencias dentro y fuera del aula, y precisar los contextos en los que fueron generadas. También mostrar su capacidad para hacer cosas, resolver problemas, reflexionar, resignificar y transferir sus aprendizajes. Textos autobiográficos, mapas (mentales y conceptuales), resúmenes, apuntes, ensayos, esquemas, reportes de lectura, narrativas pedagógicas, presentaciones orales y organizadores gráficos diversos pueden servir como muestras de aprendizaje.

Es posible incluir documentos que sean testimonio de la organización que el docente en formación hace del tiempo, sus hábitos de estudio y trabajo, tareas individuales y colaborativas, así como pruebas fehacientes que revelen la movilización de sus saberes en diferentes ambientes y escenarios de aprendizaje: hogar, comunidad, aula, biblioteca, redes sociales, vida cotidiana, entre otros. Sin embargo, el estudiante normalista puede elegir una competencia que incluya determinadas **unidades de competencia**, que no son otra cosa sino los componentes competenciales; es decir, el desglose de las capacidades, las áreas de la competencia o en palabras de Frade (2014) sus atributos. Por ejemplo, el estudiante normalista puede seleccionar esta competencia profesional: *evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional*. En ella se consideran tres particularidades:

- Valora el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a [sic] la especificidad del español y los enfoques vigentes.
- Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, considerando el tipo de saberes del español.
- Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica (SEP, 2018b, p. 59).

El docente en formación puede pensar en recuperar algunas evidencias a partir de cada uno de los cortes de la competencia. Por ejemplo, para el primer atributo, puede contemplar la inclusión de planeaciones en las que se refleje la aplicación de los enfoques didácticos actuales, la retroalimentación que realiza para mejorar el desempeño en tareas específicas, análisis de casos con estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, proyectos interdisciplinarios, etc. También es viable considerar el diario del docente, la bitácora de aprendizaje o el registro anecdótico. Para la segunda segregación de la competencia resulta viable incluir pruebas orales y/o escritas, rúbricas, listas de cotejo, escalas de actitudes, entrevistas, cuestionarios, guías de observación, entre otros instrumentos. En el último desprendimiento de la competencia, se opta por un informe de resultados, un artículo de opinión, un fichero (físico o digital) o, si se prefiere, un ejercicio de análisis.

Vale la pena subrayar que el docente en formación puede igualmente elegir una competencia por cada tipo: genérica, profesional, disciplinar y específica. Y lo haga tomando en consideración distintas razones, a saber:

- a) Preferencia
- b) Interés

- c) Facilidad para recuperar las evidencias
- d) Trascendencia de los temas tratados en cada producto
- e) Significatividad personal
- f) Utilidad profesional
- g) Experiencia en su elaboración
- h) Impacto en su aplicación
- i) Relevancia social

No hay un consenso acerca de la cantidad de evidencias que deban integrarse en un portafolio, pero su selección dependerá de criterios psicopedagógicos, disciplinarios y curriculares que permitan sustentarla.

Queda entonces bajo la responsabilidad del estudiante normalista establecer el número de competencias que habrá de demostrar en su documento de titulación, atendiendo dos escenarios esenciales donde se desarrollaron y consolidaron la Escuela Normal y las instituciones de Educación Básica. Con respecto al primer espacio, el docente en formación debe hacer una valoración de sí mismo como **sujeto de aprendizaje**, a partir de sus logros y áreas de oportunidad; esto es, a la luz del análisis y la reflexión de las distintas etapas de su formación inicial. El segundo escenario le permitirá advertir su potencial, considerar sus fortalezas y debilidades, y contemplar los retos y exigencias de la profesión docente.

Ahora bien, ya seleccionadas las competencias, es necesario identificar, discriminar y elegir las evidencias. El primer paso consiste en recopilar todas las posibles pruebas de aprendizaje que puedan demostrar determinadas capacidades que ha elegido el estudiante. Una vez identificadas, se pasa a la fase de discriminación, en la que se seleccionan aquellas que realmente cumplan con los criterios que permitirán su argumentación: *existencia, relevancia, idoneidad y suficiencia* (Morales-Lizama, 2017). Finalmente, se eligen las evidencias definitivas que se integrarán en el portafolio. En esta etapa, se sugiere organizarlas y presentarlas cronológicamente. Puede ser por semestres, ciclos o fases (el Plan de Estudios 2022 de Educación Normal considera tres: *inmersión, profundización y despliegue*).

Para llevar a cabo la selección de evidencias es imprescindible reconocer los cursos en donde fueron elaboradas, identificar el trayecto formativo al que pertenecen dichos cursos y el semestre en el que se concretaron. En otras palabras, considerar el espacio y contexto en que se produjo cada evidencia. También es indispensable advertir los conceptos teóricos relacionados con los productos de aprendizaje, y tener presente los saberes de la competencia y de los atributos que de ella se desprenden. Finalmente es necesario determinar su tipología.

Algunos portafolios incluyen evidencias desde el primer año. Esto es posible porque, como hemos dicho, el estudiante normalista tiene la posibilidad de incorporar, organizar y utilizar las muestras de aprendizaje que ha venido generando en su proceso formativo. Cabe señalar que no todos los alumnos fueron cuidadosos para archivar sus productos, unos los extraviaron y otros los tienen incompletos. Por esta razón, la mayoría de los asesorados con que hemos tenido oportunidad de trabajar optan por rescatar las evidencias que consideran más significativas, pero que fueron construidas a lo largo del sexto, séptimo y octavo semestres; esto es, en el último tramo de su preparación profesional.

A manera de ejemplo, proponemos la siguiente tabla que ilustra cómo es posible concretar este momento en la elaboración del portafolio.

Tabla 1. Selección de competencias y análisis de las evidencias.

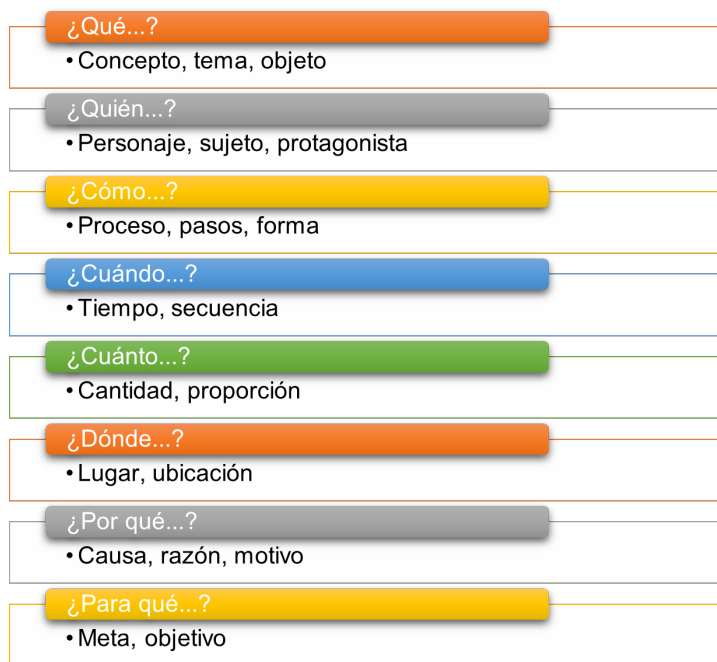
EVIDENCIA	SEMESTRE, CURSO EN EL QUE SE GENERÓ. TRAYECTO FORMATIVO AL QUE PERTENECE.	CONCEPTOS TEÓRICOS RELACIONADOS CON EL PRODUCTO	SABERES DE LA COMPETENCIA Y DE LA UNIDAD DE LA COMPETENCIA QUE LOGRASTE DESARROLLAR A TRAVÉS DE ESTA EVIDENCIA	REFERENTES RELACIONADOS	TIPO DE EVIDENCIA
<p>Análisis literario de la obra:</p> <p><i>En agosto nos vemos,</i> de Gabriel García Márquez.</p>	<p>Semestre: 5º Semestre</p> <p>Curso: <i>Literatura hispanoamericana</i></p> <p>Trayecto Formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje</p>	<p>Tema</p> <p>Argumento</p> <p>Trama</p> <p>Personajes</p> <p>Espacio</p> <p>Tiempo</p> <p>Estilo</p> <p>Punto de vista</p> <p>Simbolismo</p> <p>Intertextualidad</p> <p>Contexto histórico-social</p> <p>Género literario</p> <p>Motivo</p> <p>Estructura</p> <p>Subtexto</p> <p>Figuras retóricas</p> <p>Tono</p>	<p>Competencia disciplinar:</p> <p>Promueve la apreciación estética y la creación literaria en la comunidad escolar y en su entorno para ampliar sus horizontes socioculturales.</p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Aprecia obras literarias de diferentes géneros, autores, épocas y culturas para fomentar el conocimiento y el respeto a la diversidad cultural y lingüística.</p>	<p>Teoría literaria</p> <p>Crítica literaria</p> <p>Estética</p> <p>Lingüística</p> <p>Semiología</p> <p>Sociología de la literatura</p> <p>Historia literaria</p> <p>Hermenéutica</p> <p>Retórica...</p>	Evidencia de producto

Fuente: elaboración propia con base en el Plan de estudios de Educación Normal 2018.

Como se puede deducir, mediante la elaboración de un portafolio, cada trabajo cobra sentido y significado personal porque, mediante pruebas y demostraciones objetivas, se **revelan los saberes y las experiencias** obtenidos por cada aprendiz en situaciones particulares y contextos específicos.

En el ejemplo que colocamos, el análisis literario se elaboró en el quinto semestre, en el curso **Literatura hispanoamericana**, que forma parte del trayecto, denominado **Formación para la enseñanza**. A partir de esta evidencia el estudiante puede, recurriendo a la propuesta de circunstancias y categorías sugerido por García (2013), razonar acerca de ocho elementos principales:

Imagen 1. Circunstanciales y categorías



Fuente: elaboración propia a partir del texto *La pregunta como intervención cognitiva* (García, 2013).

¿Qué es un análisis literario? ¿Qué elementos incluye? ¿Quiénes son los personajes (principales y secundarios) que intervienen en la obra? ¿Cómo se realiza este tipo de textos en los que se profundiza en una obra literaria determinada? ¿Cuándo surgió la obra que se analiza? ¿Cuántos y cuáles son los temas que se identifican? ¿Dónde se desarrolla la trama? ¿Por qué es importante realizar este tipo de escritos académicos? ¿Para qué le sirven a un profesional de la educación que se especializa en la enseñanza del español?

Las evidencias “documentan lo logrado, pero no son válidas por sí mismas” (Barberà y De Martín, 2016, p. 82); para ello resulta necesario argumentar cómo se construyó conceptual, gradual y paulatinamente cada uno de los productos que se presentan. En este sentido, y tomando como pretexto el **análisis literario**, el docente en formación puede hablar de diferentes elementos: su estructura, el contexto histórico y social de la obra, y el movimiento literario del que forma parte; asimismo, puede identificar el argumento, advertir el desarrollo de la narración, estudiar el conflicto central que impulsa la acción, identificar al protagonista y antagonista, imaginar y describir los lugares en los que se dan los acontecimientos, reconocer el tiempo (lineal o no lineal) del relato, notar quién narra la historia y qué tipo de narrador es. De igual manera, resulta posible analizar el vocabulario y los recursos lingüísticos utilizados; reflexionar sobre el estilo del autor, analizar las figuras literarias más importantes en el texto (metáforas, símiles, aliteraciones, etc.); exponer una interpretación personal de la obra; relacionar ésta con otras del mismo autor o movimiento literario, etcétera.

El docente en formación puede, además, ahondar sobre aspectos medulares de su preparación profesional: comunicación, lenguaje, lengua y habla. La importancia del constructivismo (Piaget y Vigotsky); el aprendizaje significativo de Ausubel; el lenguaje total de Goodman, y la competencia comunicativa de Chomsky en la didáctica de la lengua. También suele distinguir entre diversos tipos de competencia: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica; referir lo sincrónico y asincrónico de la lengua, su dinamismo y su capacidad expresiva.

El estudiante normalista, por la especialidad en la que se forma, puede destacar, de la lengua, su diversidad (las variedades dentro de un mismo idioma), su plasticidad (los usos y su adaptación a contextos distintos) y su carácter histórico; es decir, la temporalidad de los usos. Y mediante la construcción de un documento como este, puede apreciar, como sugiere Domínguez (2010), que el español tiene su propia vitalidad, que el lenguaje combina lo intelectual con

lo emocional, y que la práctica del idioma requiere estudio, preparación, reflexión y disciplina constante; razón por la que, el cultivo de la capacidad lingüística es indispensable.

El portafolio de evidencias es una excelente oportunidad para destacar las habilidades del lenguaje (capacidad lingüística) y las habilidades de pensamiento (capacidad intelectual). En él, el estudiante normalista puede describir cómo ha obtenido bases lingüísticas al desarrollar estrategias de aprendizaje y al haber aprendido a interactuar con los demás. Tiene la oportunidad de referir su capacidad para improvisar discursos, exponer temas, urdir historias, narrar, argumentar, describir, entre otras. Puede dar cuenta de su historia lectora y sus estrategias de comprensión lectora; asentar los reportes de lectura realizados, la elaboración de reseñas críticas y, obviamente, la importancia de los análisis literarios como una alternativa, entre otras (audición, recitación, dramatización, etc.), para aproximarnos a la literatura.

El alumno puede hacer énfasis en el desarrollo de su sensibilidad al acercarse a obras de la literatura nacional y universal. Relatar su contacto con la estética literaria y su experiencia en las modalidades de lectura (individual, grupal, exploratoria, crítica, comentada, guiada, etc.), y enlistar los beneficios que ésta ha traído consigo con respecto a la extensión y precisión de su vocabulario, el fortalecimiento en la expresión (claridad, precisión, coherencia y sencillez) y el aspecto fónico (intensidad, entonación, ritmo y dicción), entre otros elementos.

Obtiene otros beneficios de la lectura, relacionados por ejemplo con el aspecto morfosintáctico (función de las palabras y concordancia) y el fortalecimiento del aspecto semántico (ampliación del léxico, conocimiento de diferentes acepciones de las palabras, comprensión, etc.). Menciona cómo la lectura favoreció el encuentro de su personalidad, la elaboración de la propia intimidad, el descubrimiento de sí mismo o su construcción y reconstrucción. Alude a que, a partir de diversos tipos de lectura (recreativa, informativa, de polémica o interpretativa) fue que despertó su imaginación, ejerció su fantasía y mejoró su apertura hacia los otros.

Naturalmente, es posible distinguir las funciones del lenguaje (apelativa o conativa, emotiva o expresiva, poética, metalingüística, fática, referencial, etc.); así como, las propiedades del texto (propósito, adecuación, cabalidad, coherencia, organización textual, disposición espacial), y por lo tanto se subraya que “la escritura puede proporcionar un enorme placer y ofrece una plataforma para concentrarse, reflexionar y hablar consigo mismo” (Serafini, 1994, p. 15). Así, el estudiante está en condición de destacar las bondades de los ejercicios de análisis por él efectuados y aquellas que se desprenden de su intervención en actividades académicas: conversatorios, debates, foros, coloquios, mesas redondas, entre otras acciones formativas.

Nos parece importante hacer notar la diferencia entre el *continente* de las evidencias y su *contenido*. El *continente* se refiere a la forma en que se presenta el contenido; es decir, al formato, la estructura y el diseño que encapsula las evidencias y las hace accesibles, claras y comprensibles. Su finalidad consiste en facilitar la organización, estructuración y presentación de las evidencias de manera coherente. En cambio, el *contenido* se refiere a la información sustantiva que las evidencias aportan; esto es, al conjunto de datos, resultados, análisis, reflexiones o trabajos que documentan la adquisición de capacidades en un área específica. Su propósito es mostrar lo que se sabe, lo que se ha logrado o lo que se ha aprendido. En este orden de ideas, y a manera de ejemplo, podemos decir que un mapa mental es el continente; mientras que, la información que en él se plasma, es el contenido. Aclarado esto, podemos deducir que un mismo contenido puede presentarse en una diversidad de continentes; es decir, que la información sustancial de cada muestra de aprendizaje y trabajo, puede exponerse en formatos distintos: resúmenes, líneas del tiempo, esquemas, cuadros, ensayos, monografías, síntesis, dibujos, matrices, diagramas, etc.

A manera de síntesis. Hemos dicho que el portafolio es un repertorio de saberes. Cázares (2016) menciona cuatro: *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber transferir*. Las evidencias relacionadas con cada uno de estos saberes deben dar testimonio de conocimientos (conceptuales y procedimentales), habilidades, destrezas, actitudes, valores y desempeños de quien busca obtener un título de licenciatura. Por esta razón, este tipo de trabajos constituye, para los discentes, una oportunidad para describir una parte de su trayectoria escolar.

CONCLUSIONES

El portafolio de evidencias permite dar cuenta de un proceso de maduración personal y profesional, por ello el estudiante normalista tiene un protagonismo innegable. Con un documento de este tipo se potencian la autoconciencia y autoevaluación de quienes lo elaboran, pero no sólo eso, también es posible “reflexionar sobre el aprendizaje del pasado, del presente y proyectando metas hacia el futuro” (Barberà y De Martín, 2016, p. 50).

Mediante la construcción de un portafolio, cada autor advierte que todos somos diferentes, aprendemos de maneras distintas, otorgamos a la realidad mayor o menor significación, tenemos más o menos fortalezas y debilidades; pero indudablemente, que existen también aspectos que nos gustaría mejorar. En este sentido, resultaría útil tener un documento de este tipo que permita al estudiante normalista contrastar sus propias consecuciones con los estándares esperados y propuestos en el perfil de egreso de la licenciatura cursada.

Con el portafolio de evidencias el alumno asume, desde una nueva perspectiva, su proceso formativo porque reconoce el nivel obtenido e identifica su progreso. Puede dar razón, por ejemplo, de su evolución en las habilidades de lectura, escritura, comunicación oral, intervención pedagógica y desempeño profesional. También, mediante este documento da muestras de aprendizaje y trabajo relevantes, acredita las capacidades que posee y puede, desde luego, obtener el título correspondiente al defender su trabajo ante un jurado, en un examen profesional.

Desde luego, al redactar un trabajo académico de esta naturaleza, el autor no sólo se aproxima a la investigación educativa, sino que esta experiencia le permite dilucidar los procesos de aprendizaje y escudriñar la propia práctica profesional. En este sentido, no sólo posibilita identificar el impacto de la enseñanza en la Escuela Normal, sino que propicia una reflexión e investigación acerca del quehacer cotidiano, a partir de lo abordado en las diferentes clases y materias, las lecturas efectuadas, las situaciones didácticas puestas en marcha, y las diferentes actividades de formación en las que el autor participó.

Con el portafolio, el estudiante normalista puede pensar la realidad educativa, comprender su complejidad, plasmar sus propias ideas y aprender a reelaborarlas. Puede, además, adueñarse de otros contenidos y, desde luego, transformar el conocimiento a partir de las situaciones didácticas, el diálogo con docentes, tutores, estudiantes y la propia experimentación en el aula.

Finalmente, este documento es una extraordinaria manera de reconstruir, por escrito, el itinerario formativo de los futuros docentes. Por esta razón, basándonos en Latorre (2015), sostenemos que las modalidades de titulación para la educación normal vigentes, que tienen en común la apuesta por la investigación-acción como método, son viables y pertinentes, pues implican un modelo de indagación y formación del propio profesorado.

FUENTES CONSULTADAS

- Barberà, Elena y De Martín, Elena (2016), *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*, Barcelona, UOC.
- Cázares, Leslie (2016), *Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE)*, Ciudad de México, Trillas.
- Cázares, Leslie y Cuevas, José Fernando (2007), *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde el preescolar hasta el posgrado*, Ciudad de México, Trillas.
- Davini, María Cristina (2018), *La formación en la práctica docente*, Argentina, Paidós.
- Domínguez, Antonio (2010), *La clase de español y su proyección educativa* (3a. ed.), Ciudad de México, Alfaomega.
- Escamilla, Amparo (2010), *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, Barcelona, Graó.
- Frade, Laura (2014), *De 2008 a 2014. Desafíos a superar para desarrollar competencias en el aula*, Ciudad de México, Patria.
- García, Everardo (2013), *La pregunta como intervención cognitiva. ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?*, Ciudad de México, Limusa.
- Latorre, Antonio (2015), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Ciudad de México, Graó-Colofón.
- Lerner, Delia; Stella, Paula, y Torres, Mirta (2011), *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*, Ciudad de México, Paidós.
- Martínez-Gómez y Germán Iván (2022), "El portafolio de evidencias, una modalidad de titulación en educación la normal", *Magisterio*, 99, Toluca, Dirección General de Educación Normal, pp. 4-9, <https://goo.su/e5ntVxG>, 10 de mayo de 2024.
- Morales-Lizama, Fausto (2017), *Cómo argumentar las evidencias de aprendizaje. Diagnóstico y planeación de la enseñanza*, Ciudad de México, Trillas.
- Paquay, Léopold; Altet, Marguerite; Charlier, Évelyne, y Perrenoud, Philippe (2005), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Gómez, Antonio (2017), *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*, Argentina, Homo Sapiens.
- Perrenoud, Philippe (2010), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Ciudad de México, Graó-Colofón.
- Pozo, José Ángel Del (2018). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Bogotá, Narcea.
- Ravela, Pedro; Picaroni, Beatriz, y Loureiro, Graciela (2018), *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*, Ciudad de México, SEP-INEE-Magro Editores.
- Ruiz-Iglesias, Magalys (2010), *Cómo evaluar el dominio de competencias*, Ciudad de México, Trillas.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013), *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018a), *Orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación. Planes de estudio 2018*, Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018b), *Orientaciones curriculares para la formación inicial*, Ciudad de México, SEP.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018c), *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*, Ciudad de México, SEP.

Serafini, María Teresa (1994), *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós.

SES (Subsecretaría de Educación Superior) (2012a), *Modalidades de titulación para la educación normal*, Ciudad de México, SEP.

SES (Subsecretaría de Educación Superior) (2012b), *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*, Ciudad de México, SEP.

Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2008), *Cómo aprender y enseñar competencias*, Ciudad de México, Colofón-Graó.

GERMÁN IVÁN MARTÍNEZ GÓMEZ

Es Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Maestro y Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Profesor con Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y miembro de la Red Académica Internacional Hermenéutica Socio-Ambiental y Formación Humana. Actualmente se desempeña como subdirector académico de la Escuela Normal de Tenancingo. Es asesor pedagógico del Centro de Psicoterapia y Formación Humana (Proyecta). Ha coordinado los libros *Retos y perspectivas de la educación normal en México* (SEP, 2020); *La enseñanza y el aprendizaje del inglés en entornos virtuales* (SEP, 2021); *Contamos todos: narrativas sobre violencia y equidad de género*, Tomo 1 y 2 (DGEN, 2024). Colaboró en el libro *Narrativas pedagógicas sobre la educación a distancia en las Escuelas Normales en tiempos de pandemia* (SEP, 2021) y recientemente publicó el artículo “¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana?”, *Kinesis, Revista Veracruzana de Investigación Docente* (2024).

Historia de los castigos en la Escuela Elemental de Tultepec. Memorias de un estudiante¹

History of punishments at the Tultepec Elementary School: Memories of a student

Guillermina Santiago Cenovio²

scenovio@gmail.com

recibido: 21 de junio de 2024 | aceptado: 27 de noviembre de 2024

ABSTRACT

The purpose of this article is to present some school practices carried out in the municipality of Tultepec in the mid twentieth century, where school punishment was present. The research is qualitative, starting from the perspective of Social History which allowed to rescue some experiences with the support of the Oral History interview. The experiences narrated here were provided by a native inhabitant of the aforementioned municipality, from these narrations it was possible to learn some particularities that predominated in daily school practice in that period, which allowed to see how school punishment was experienced.

Keywords: Teachers, Students, School, Punishments, Parents.

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar algunas prácticas escolares realizadas en el municipio de Tultepec a mediados del siglo XX, donde el castigo escolar estuvo presente. La investigación es de corte cualitativo, y parte desde la perspectiva de historia social, la cual permitió rescatar vivencias con el apoyo de la entrevista de historia oral. Las experiencias aquí narradas fueron brindadas por un habitante oriundo del municipio ya mencionado, y a través de estas se pudieron conocer algunas particularidades que predominaban en la práctica escolar cotidiana durante ese periodo, lo que permitió saber cómo fue vivido el castigo escolar.

Palabras clave: maestros, alumnos, escuela, castigo, padres de familia.

INTRODUCCIÓN

El andar por la calle, ir a la escuela, al mercado, al parque, entre otras, son actividades de la vida diaria o parte de actos ordinarios que en ocasiones carecen de relevancia o no son importantes para la población en general; sin embargo, justo ahí, en lo cotidiano, es donde la dinámica escolar tiene lugar. Hay un sinnúmero de vivencias, pero solo algunas cobran forma cuando se les mira desde un lente diferente, aquel con el que se divisa algo en lo que existe interés, como lo es para el presente trabajo el castigo escolar. Ahora bien, el acercamiento a esta herramienta de control escolar, con una mirada más analítica, me llevó a preguntarme ¿qué lugar ha ocupado el castigo dentro de las acciones que ocurren en una escuela? y ¿cómo se le ha mirado desde épocas pasadas hasta el presente?

Este trabajo forma parte de una investigación aún en curso que pretende describir algunas características de un tema del que muchos hablan, pero pocos han estudiado. Los ejes de análisis se centran en la perspectiva de la historia social, la cual tiene dentro de sus características perfilarse al estudio de las experiencias de la *gente común*. Cabe destacar que dichas experiencias se obtuvieron mediante una valiosa herramienta metodológica: la entrevista de historia oral.

Los objetivos que planteo en este artículo son primordiales porque me permitieron revisar y analizar más a detalle cómo vivió el castigo escolar un ex estudiante de una escuela del municipio de Tultepec, Estado de México, entre la década de 1950 y 1960. Gracias a esta experiencia de vida pude conocer cuáles fueron los castigos que con mayor frecuencia imponían los maestros a sus alumnos en el periodo en el que Don Leobardo³ asistió a la escuela.

Con el fin de cumplir con los objetivos y con el desarrollo de la investigación, se decidió trabajar mediante una guía de preguntas: ¿cómo percibió o vivió en carne propia el castigo escolar un niño en su paso por la escuela primaria?, ¿cuál o cuáles fueron los castigos que aplicaban los maestros a los alumnos en el tiempo que él fue a la escuela?, ¿qué opinaban los padres de familia sobre los castigos que recibían sus hijos en la escuela?

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión de algunos trabajos que se han escrito sobre el castigo escolar me permitió ver qué y cuáles aspectos, y desde qué flancos, lo han trabajado algunos autores; por consiguiente este panorama me llevó a ubicar algunas perspectivas con las que pude ir centrando lo aquí realizado.

Al buscar un punto de partida me acerqué a las ideas de Michel Foucault, quien, en 1976, publicó su texto de *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. Desde esta lectura realicé algunos trazos exploratorios de lo que ahora presento; posterior a esta revisión inicié la búsqueda en otro tipo de textos que organicé de la siguiente manera: obras teóricas, obras literarias (enfáticas principalmente en el siglo XIX), obras de difusión, como es el caso de conferencias y ponencias, y finalmente tesis que centran o abordan la temática de interés.

En la esfera de obras teóricas encontré algunas que de algún modo se vinculan con el tema del castigo. El primer texto es de Alice Miller *Por tu propio bien raíces de la violencia en la educación del niño*, publicado en 1980, en donde trata aspectos interesantes como *la pedagogía negra* y *la crueldad no intencionada*. En la primera parte del escrito, Miller centra el castigo en el ámbito escolar y familiar implicados en la crianza; en la segunda describe la dificultad que tenemos como personas para tolerar ciertas etapas de desarrollo de los hijos. La autora explica que esto suele ser doloroso e incluso llega a un grado de crueldad, y que muchas veces se actúa con brutalidad frente a los infantes sin que advirtamos cómo ello puede afectarles para su desenvolvimiento en la edad adulta.

En el ámbito de lo legislativo, específicamente en el sistema penitenciario, en 2012, Diego Zysman Quirós publicó *Sociología del castigo*, en donde expone los castigos que él considera pertenecen a un antiguo *régimen*, como los impuestos por los monarcas en la antigüedad. En este mismo tenor, David Garland en sus textos *Castigar y asistir. Una historia de las estrategias penales y sociales del siglo XX*; *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de la teoría social y Crimen y castigo en la modernidad tardía* focalizó el castigo, tanto en lo social como en lo penal, para entender las formas que adquiere en las sociedades contemporáneas.

En cuanto a obras literarias que tratan el tema del castigo, me centré en aquellas publicadas entre 1816 y 1904 como *El Periquillo Sarniento*, escrito por José Joaquín Fernández de Lizardi en 1816, *Apuntes para mis hijos* (1816) de Benito Juárez García, *El hombre de la situación* (1861) de Manuel Payno, *Escritos sobre educación XV* (1870) de Ignacio Manuel Altamirano y *Memorias de mis tiempos* (1886) de Guillermo Prieto. Asimismo, libros como *El libro de mis recuerdos* (1904) de Antonio García Cubas destacan por ser narraciones históricas y anecdóticas que retratan los pormenores de la vida escolar y sus métodos de enseñanza que en ocasiones iban acompañados del castigo y las diferentes herramientas que usaban los maestros para el sometimiento del alumno.

Respecto a escritos categorizados como de difusión se encuentran ponencias relacionadas con trabajos de corte histórico sobre el castigo escolar presentadas en el Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y en la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). En la ponencia, *El castigo en la escuela un acercamiento hacia la humanización en el aula en el siglo XIX*, la investigadora Isabel Vega Muytoy aborda los castigos escolares comprendidos en la Cartilla Lancasteriana de 1824 (primer documento editado en el México independiente, cuyo propósito era guiar las actividades de enseñanza de los maestros).

Por su parte, Eugenia Roldán Vera (2011) en la ponencia, *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados el siglo XIX*, se centra en el desarrollo de la legislación que se le dio al castigo escolar en el estado de Michoacán cuya base fue el Archivo Histórico y lo documental.

Asimismo, se consultaron artículos como el de Carmen Gutiérrez Garduño y Bernardo Martínez García (2019) *Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado*, en donde se habla sobre el recuerdo que prevalece en los docentes de una niñez escolar marcada por el castigo físico y el desprecio verbal; esto es, lo que actualmente se define como violencia escolar.

En cuanto a trabajos de tesis localicé tres: *La disciplina y el castigo escolar en escuelas de la Ciudad de México*, cuyo autor Cipriano Villalpando Quiroz se enfoca en mostrar cómo entre los años 1889 a 1911 el castigo formaba parte de la disciplina escolar. En *La deserción escolar en la Institución educativa Foco Rojo: Factores que producen el abandono del aula de clases*, Ada Jarava Padilla (2014) ubica al castigo como uno de los factores causantes de la deserción escolar. María Del Mar Badia Martín (2001) en *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo; un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages* desarrolla algunos antecedentes históricos del castigo desde el posicionamiento psicológico, así como las implicaciones morales y socioeducativas en las que docentes y alumnos se encuentran inmersos.

Después de haber revisado diversos textos, la apreciación por el tema se ajustó un poco, ¿en qué sentido? En que hay un abanico de posibilidades para su estudio; es decir, desde la revisión documental diversa hasta la creación de fuentes testimoniales elaboradas a partir de relatos que brindan las personas mediante entrevistas. El castigo es una temática que encuentra relación con diversas áreas de estudio porque puede ser tratado a partir de lo psicológico, lo jurídico, lo social, lo filosófico, entre otras disciplinas. Para los fines del presente trabajo se abordó desde lo histórico-pedagógico, pues es un tema que puede revelar sucesos del pasado a partir de la configuración histórica, cultural y de creencias de las personas.

A pesar de algunos sinsabores que me generaron varias lecturas por los datos e información insensibles, contundentes, ásperos y escabrosos, esta revisión me permitió conocer y reconocer cómo se ha visto al castigo a lo largo de la historia tanto en el ámbito social como en el escolar, además de ver en qué épocas y en qué lugares tuvo predominancia.

ANDAMIAJE CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL

La perspectiva teórica utilizada fue la historia social, sobre la cual puedo enunciar que es utilizada para recuperar y analizar costumbres, tradiciones o situaciones de la cotidianidad; es decir, la historia social considera los fenómenos sociales como hechos que, cuando son descritos desde la subjetividad de las personas, logran la validez al nivel de la historia universal. Los testimonios son valiosos, porque a través de estos se puede ver una realidad que se configuró después de

la participación de los sujetos implicados en eventos que comúnmente no son recuperados o analizados por la historia oficial.

Desde la historia oral se pueden rescatar interesantes testimonios como experiencias o vivencias de sus protagonistas. En este trabajo se captó un testimonio a partir de la entrevista. Asimismo, para explicar con mayor precisión cada uno de estos referentes consideré hacer énfasis en el recorrido teórico metodológico utilizado para la investigación.

Uno de los ejes de estudio que tiene la historia social es focalizarse en las masas en lugar de las élites; es decir, centra su interés en la *gente común*, de tal modo que han surgido “[...] interesantes trabajos que versan sobre [...] [grupos comunes], cuyos registros a veces son escasos y difíciles de encontrar, pero no por ello son simples o de poca importancia” (Galván, 2006: 53). Por tanto, desde esta posibilidad que describió Luz Elena Galván Lafarga, sitúo algunas descripciones rescatadas a partir de la narración oral como parte de esos registros que centra la historia social, lo cual se va entretendiendo en conjunto con el referente teórico.

Ahora bien, ¿qué se puede entender por historia social? El historiador Raphael Samuel centra la idea sobre qué, quiénes y dónde trabajar esta vertiente de la historia.

La historia social [...] se enorgullece de preocuparse por la “vida real” en vez de las abstracciones, por la gente “corriente” en vez de las elites privilegiadas, por las cosas cotidianas en vez de los eventos sensacionales.

[...] La historia social evocaba la cara humana del pasado y su cultura material frente a la aridez del desarrollo constitucional y administrativo (Samuel, 1991: 135).

Dentro de la historia social, y sus testimonios de *la vida real*, también se encuentran las vivencias de los alumnos y maestros como personas *populares o gente corriente*, ya que son partícipes en la creación de anécdotas, acciones o eventos tanto escolares como de la vida personal, de modo que, desde este interés o entusiasmo, el desarrollo del trabajo se centró en la temática del castigo escolar.

Es entonces que los sucesos que conforman la vida cotidiana de las personas se van creando a partir de su particular historia de vida; más tarde esos sucesos pueden convertirse en narraciones, descripciones o historias contadas por quienes vivieron de primera mano algún evento situado. Tal posibilidad de rescate testimonial se puede dar a partir de la entrevista de historia oral.

María del Carmen Collado escribió que la historia oral generalmente busca que se atesore “el testimonio de actores u observadores directos de ciertos aspectos del acontecer que son considerados importantes por el científico social” (Collado, 2006: 15); por lo que, con el apoyo de la entrevista de historia oral, busqué rescatar el testimonio desde la subjetividad. El entrevistado compartió recuerdos de sus vivencias familiares y escolares, destacando cómo los profesores implementaron los castigos en los niños que iban a la escuela a mediados del siglo XX en el municipio de Tultepec, Estado de México.

Es justo en el andar ordinario donde surge la posibilidad de escribir la historia en que se reconocen las vivencias diarias, porque la cotidianidad se encuentra llena de sucesos y experiencias con tintes de calidez, tristeza, melancolía, alegría, miedo o emociones que posibilitan caminos nuevos por descubrir, donde quizá se arriesga la palabra, pero a su vez se da pauta para dejar grandes satisfacciones o reflexiones sobre una travesía ya andada.

En esos caminos traté de situar lo escolar, en específico con la entrevista que realicé a un habitante originario de Tultepec, Estado de México. ¿Quién es?, ¿por qué elegí a esa persona y no a otra?

Con respecto a la persona entrevistada decidí que tuviera las siguientes características:

- Que fuera habitante oriundo del municipio de Tultepec, pero que además hubiera crecido en el pueblo, al menos durante su infancia y juventud.
- Que le haya tocado ver o vivir cómo los maestros castigaban en la escuela, principalmente en la primaria o secundaria.
- Que tuviera el ánimo de compartir su testimonio a través de una entrevista.

Cuando logré encontrar a la persona que reunía las características, concertamos una cita para llevar a cabo la entrevista de historia oral.

Se trató del señor Leobardo Valdés Sánchez, quien al momento de que lo entrevisté tenía 81 años y 14 de haber enviudado. El matrimonio procreó ocho hijos, de los cuales sobreviven seis, con quienes, comentó, mantiene una buena relación. Don Leobardo se caracteriza por ser una persona amable, cordial, además de serena, y por tener un carisma peculiar para narrar sus vivencias, pues pormenorizó todo lo que fue diciendo.

El hijo de Juan Valdés y Juana Sánchez, también oriundos de Tultepec, nació un 20 de enero de 1943 y es el primogénito de doce descendientes que tuvo el matrimonio. Durante su infancia le tocó trabajar a muy temprana edad por ser el mayor; sin embargo, combinaba la escuela con el trabajo. En sus primeros años de escuela iba a la casa de una señora que impartía clases a estudiantes exclusivamente del género masculino; ese lugar era conocido como “La Escuela de Parvulitos”, en donde impartía clases matutinas la maestra Refugio. ¿Cómo eran esas clases? Les enseñaba a leer con el silabario, les explicaba *las cuentas* y a sumar y restar.

Cuando yo empecé a ir a la escuela era una sala de 4 o 5 metros cuadrados, ahí enfrente de la capillita del barrio de San Juan. En ese lugar vivió una señora que se llamaba Refugio, a la que le decíamos Cuquita. Ahí empecé a ir a la escuela; no era escuela oficial ni nada, pero era una casa, sí. Ella era joven; estudió y se dedicó un tiempo a dar clase a los niños. No éramos muchos; éramos unos cuatro. Yo creo que puros niños, porque no había niñas (PHO - CECMT - LVS, 2023_1: 25).

Después de concluir la “Escuela de Parvulitos” fue a la primaria ubicada en la cabecera municipal (que en ese tiempo era la única escuela pública del pueblo). ¿Cómo era? Solamente un salón largo con paredes de adobe (tipo galera) con teja de barro, sin piso, una sola ventana y pintado de blanco, como la mayoría de las casas que en ese tiempo había en el pueblo.

Las casas eran de adobe, de aquí abajo era de adobe. Estaba aplanadito; estaba pintadito y la de arriba era de piedra. Y eran los techados de terrado con vigas. Encima les ponían madera, y luego les ponían cascajo. ¡Ah! y la teja. En esos tiempos había mucha casa de tejas de barro, porque se usaba en esos tiempos (PHO - CECMT - LVS, 2023_1: 32).

En ese entonces a un costado de la escuela había dos cuartos más con características similares donde vivían los maestros que llegaban de poblados cercanos, e incluso de la Ciudad de México y de otros estados de la República Mexicana, para impartir clases a los niños del pueblo.

TULTEPEC EN CONTEXTO

Tultepec fue un pueblo que se configuró como municipio en 1821, con una población que en ese entonces estaba conformada por unas cuantas familias. A través de los años, su evolución fue evidente porque ahora se considera un territorio con historia, cultura y tradiciones muy arraigadas, de tal modo que de algunos años para acá se ha ganado el sobrenombre de Tultepec “Capital de la pirotecnia”. Se encuentra situado en la zona conurbada del Estado de México hacia la parte norte del Valle de México y, de acuerdo con datos del INEGI, su extensión territorial alcanza más o menos 25.856 kilómetros cuadrados.

El municipio se caracteriza por contar con tradiciones muy particulares, que incluso trascienden a nivel mundial, las cuales giran principalmente en torno a la música, la pirotecnia y las mayordomías de los diferentes santos venerados en los barrios del pueblo, así como algunos guisos que se preparan para las festividades religiosas.

En los años cincuenta, Tultepec era considerado un municipio con población mayoritariamente oriunda. Para esa época, la presidencia municipal se encontraba a un costado de la iglesia (actualmente sigue ahí); del otro costado (lado poniente) se situaba la escuela primaria que hasta ese momento era la única escuela pública en el municipio, porque en ese tiempo había *establecimientos de párvulos* o escuelas particulares distribuidas en otras partes del municipio donde atendían a una minoría de la población infantil.

LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Hacia mediados del siglo pasado (siglo XX), y un poco más de tiempo atrás, la comunidad se conocía generalmente por la familia a la que pertenecía y su apellido o también por el lugar o zona donde vivían.

Antes aquí en el pueblo éramos pocos, y nos distinguimos por los apellidos. Aquí en esos tiempos existían Hernández, Víquez, Cortés, Valdés, Sánchez, Urbán. Aquí predominó mucho el Urbán, el Olivares, Rojas, Valdepeña, Mirandas, Rodríguez; así..., así nos distinguíamos. Nos conocíamos por familias. Preguntaban, ¿dónde vive la familia tal?, pues vive en tal parte; así se preguntaba por las familias (PHO – CECMT – LVS, 2023_1: 12).

Cuando los nombres o los apellidos se repetían, se le hacía un agregado al nombre; por ejemplo, Pancho Sanabria, “el panadero”, o Felipe Urbán, “el danzonero”. Es así como se ubicaban rápido entre los pobladores; esa misma dinámica era con los niños, pues se decía es el hijo de Jorge Gutiérrez “el tendero”. De esa manera se reconocían y a la fecha algunas familias continúan con dicha costumbre.

También era notoria su organización social por oficios o por profesiones, principalmente cuando se trataba de dar las cooperaciones para las diferentes festividades del pueblo, sobre todo las religiosas:

Aquí antes la gente estaba organizada por trabajos u oficios. En mi época estaban los lecheros, pulqueros, panaderos, carniceros, tenderos y maestros albañiles para todas las obras que se hacían en el pueblo. Había cooperación de los grupos. Todas las cosas que se hicieron en los barrios, como las capillas, y todo eso fue porque estaba organizado así el pueblo, por grupos, grupos de comerciantes y ambulantes también (PHO – CECMT – LVS, 2023_1: 19).

En general, esta organización se veía de forma respetuosa y útil dentro de la comunidad, de modo que las familias que llegaban a vivir al pueblo, sin ser oriundas, adoptaban la mayoría de las costumbres y tradiciones del pueblo.

Otro espacio reconocido por los habitantes del pueblo era la escuela porque ahí se hacían actividades. A este espacio de aprendizaje se le veía como un lugar donde los niños, además de aprender lo académico, iban a adquirir y reconocer conductas de respeto como saludar a sus mayores o atender los principios de la religión católica, entre otros. Dentro de este reconocimiento, la comunidad veía a las y los maestros como personas que merecían respeto y tenían el don de mando para corregir los vicios o malos hábitos que los niños tuvieran.

La organización de las clases se caracterizaba porque el horario de la escuela era amplio: por la mañana de las 8:00 o 9:00 a 13:00 o 14:00 horas; de ahí había un descanso más o menos de una hora, lapso en el cual los niños se iban a sus casas a comer para más tarde regresar a la escuela. En la mañana les enseñaban gramática, lecciones de aritmética y lectura; por la tardes actividades de carpintería, herrería, costura, entre otras.

En la mañana me enseñaban lo principal; era leer y la gramática, porque antes era la gramática y lectura. Y nos daban Historia, y nos daban Aritmética y Geometría. Desde ahí ya empecé yo a conocer, lo que nos iban enseñando a conocer en Geometría. Nos enseñaban los cuerpos geométricos... triángulos, rectángulos y todos los cuerpos que hay. Y cada año que pasábamos seguía, pero ya más, digamos, con más precisión las cosas. Primero nos enseñaron a conocer los cuerpos; eso en la aritmética, las cuentas. En la gramática nos enseñaban a conocer las letras, juntarlas, y en la lectura ya nos enseñaban a leer. Teníamos una media hora por cada materia, más o menos, o una hora porque estudiábamos hasta las 2:00 de la tarde. Salíamos a las 2:00 de la tarde y entrábamos a 9:00, ese era el horario que tenía. Y regresábamos a comer a la casa, y regresábamos a las 4:00. Nos enseñaban a pintar, a dibujar y a coser; nos obligaban a que hiciéramos una carpeta o algo de bordar. Nos enseñaban a bordar o a hacer una carpeta de estambre. En el taller nos enseñaron a hacer mesas de madera; desde ahí empezábamos ya. Nos empezaban a enseñar eso en las tardes (PHO – CECMT – LVS, 2023_1: 27).

Los padres de familia se apoyaban en los maestros para que sus hijos llevaran una vida de conductas decorosas, acompañada de un buen oficio. En el caso de las niñas, aprendían labores como bordar, tejer, confeccionar y coser diferentes prendas de vestir. En los talleres escolares, a los niños se les enseñaban oficios como carpintería, panadería y herrería, principalmente. Actividades que en un futuro se verían materializadas en negocios propios ubicados en el mismo pueblo.

LOS MAESTROS DE LA ESCUELA

Los maestros de aquel entonces se encontraban organizados de la siguiente manera: uno por cada grado, cuyas características eran diversas, ya que algunos exigían mucho, tanto a los padres como a los alumnos, mientras otros utilizaban el incentivo del premio a quienes tuvieran una conducta decorosa o buena; unos más, además de amables y cordiales, difícilmente se enojaban, ganando así el afecto de los niños.

El carácter de las maestras y maestros era muy variado, independientemente de su edad o experiencia; además de que algunos maestros solían desempeñar más de un puesto o función dentro de la escuela.

En tercer grado tuve un maestro que llegó de director, pero también nos daba el tercer año; y era una persona ya grande como unos 60 años. Otra maestra que tuvimos era jovencita; tendría sus 18 o 20 años, más o menos. Y otro maestro tendría como unos 25 años. El que ya tuve en segundo y en tercero ya era un señor grande, y era director de la escuela. Nos daba clases; era maestro y director.

La maestra de quinto era bien buena gente; tendría como 70 años, *más o menos*. Era muy buena, buena gente, y era muy trabajadora. Nos tenía paciencia (PHO - CECMT - LVS, 2023_1: 29).

La población reconocía a algunos maestros como amables, tranquilos, buenas gentes; pero también los maestros distinguían a algunos niños, posiblemente los más destacados y dedicados de la clase. Es por eso que se apoyaban de ellos para coordinar y revisar las actividades escolares.

El maestro de tercero era muy distinto a los demás; era muy cordial, muy amistoso, porque no nos regañaba; eso sí, teníamos que cumplirle.

Nos comisionaba, el maestro, a que yo como jefe de grupo tomara la tarea. También a los jefes de las filas; así, porque teníamos una, dos, tres..., creo teníamos cuatro filas en cada salón, porque antes se usaban las mesas así muy anchas, de respaldo ancho.

Yo como jefe de grupo empezaba mi trabajo desde meter a mis compañeros, formarlos cuando llegaban, porque sonaba una chicharra, y ya se tenían que formar. Y yo debía estar atento a que se formaran bien. Y los metía, ya a la hora de empezar la clase con el maestro. Les tomaba la tarea a los jefes de fila, y ya ellos a todos los de su fila. Así me tocó *ser* dos años jefe de grupo (PHO - CECMT - LVS, 2023_1: 28-29).

Así como había profesores cuya conducción era cordial y su enseñanza objetiva, también los había que se conducían con un grado de rigor y exigencia muy alta, lo cual era consensuado, ya que el mismo padre de familia le solicitaba al maestro que corrigiera a su hijo.

En ese tiempo, los papás le recomendaban a la maestra o al maestro: ¡Por favor castíguemelo, no cumple, castíguemelo! Eso pasaban a decirle las mamás o el papá, más cuando mandaban a traer al papá, porque se acostumbraba que la maestra decía *¿sabes qué?* mañana me vienes acompañado de tu papá o de tu mamá para dar la queja de *cómo te portas*; así se acostumbraba. Por eso es que los maestros tenían libertad... (PHO - CECMT - LVS, 2023_1: 31).

Maestro o maestra, en el sentido de ser inigualable, no lo había. Algunos eran atentos y comprensivos con los niños, otros severos y poco flexibles; sin embargo, entre esas similitudes y diferencias el objetivo que perseguían era el mismo: que los niños tuvieran el conocimiento general de los programas de estudio de ese tiempo; además de encaminarlos para que a futuro fueran buenos ciudadanos en cualquier cometido que tuvieran como personas adultas.

LA VIDA ESCOLAR Y LOS CASTIGOS

Cuando el maestro entraba al salón, todos los niños al unísono saludaban: *¡buenos días, maestra! o ¡buenos días, maestro!* Después se hacía un silencio (a veces un poco largo) y nadie podía interrumpir hasta que el maestro así lo decidiera. Iniciaba la clase apoyándose en los jefes de grupo o jefes de fila, que siempre eran alumnos distinguidos por ser los más responsables, atentos, obedientes e inteligentes del salón. Ellos eran los encargados de revisar que todos hubiesen cumplido con la tarea y los materiales solicitados previamente. Los alumnos incumplidos en la primera revisión eran los candidatos idóneos para que el maestro iniciara con los castigos.

Este acto o método utilizado por el maestro lo ubiqué más o menos entre los años 1950 a 1960, periodo en que Don Leobardo asistió a la escuela primaria.

Cada maestro tenía su forma de castigar. Pero no todos los maestros hacían lo mismo de todo. Un maestro acostumbraba a decirnos: ¿que no traen la tarea bien?, ¿o, no entienden?, ¿o no se portan bien? ¡Adentro, páreseme ahí! Y ahí estábamos parados, hombres o mujeres; no había distinción. ¡No, no, no! no nomás los hombres, sino que mujeres y hombres, decía el maestro que pegaba. Pero no todos los maestros pegaban (PHO - CECMT - LVS, 2023_1: 31).

Cuando el maestro aplicaba un castigo, por lo regular lo hacía por incumplimiento de un alumno en las tareas o materiales que pedía, como lo describió Don Leobardo; pero cabe preguntarse ¿por qué otro motivo castigaba?, ¿qué motivaba al maestro para imponer un castigo? Por lo que refiere el testimonio, había varias formas y motivos por los cuales se castigaba a un alumno:

Había castigos en la escuela. Ya sea que nos hincaran o nos dieran un reglazo teníamos que poner la mano y nos daban un reglazo. Nos castigaban por la tarea que no la llevábamos. El maestro decía ¡ponga la mano!, y si no lo hacíamos nos hacían unas orejas de burro y nos las ponían. Y toda la clase de la mañana ahí parados cerca del pizarrón. Ese era el castigo en esos tiempos (PHO - CECMT - LVS, 2023_1: 26).

Los castigos generalmente se ejecutaban al comienzo de la clase y se mantenían hasta que esta terminara, más o menos a las dos de la tarde. El horario de clases era extenso, por lo que había un descanso intermedio.

De acuerdo con lo referido, el castigo más frecuente era recibir un golpe con la regla de madera que acompañaba en todo momento al maestro; de ella casi nadie se salvaba. ¿Cómo era este instrumento?

Era una regla delgada de 40 centímetros, yo me imagino, porque nunca me fijé qué medida era. Era una tablita, una tablita delgadita. Ponía uno las manos y un reglazo ¡y ya! Con eso era todo. El maestro decía: ¡te voy a dar un reglazo!, ¡no te portas bien, te voy a dar un reglazo! Así amenazaban a uno, y ya (PHO - CECMT - LVS, 2023_1: 31).

Otro castigo común era jalar las orejas o patillas a los niños, o la trenza a las niñas. Esto lo hacían generalmente las maestras a fin de que los niños (más por las malas que por las buenas) aprendieran las letras, a leer el silabario o cuando llegaban tarde a la escuela.

También comentó el entrevistado que los maestros castigaban por razones muy simples como llegar tarde, con la ropa desalineada (en esa época no se usaba uniforme), el cabello despeinado o las uñas sucias. Los maestros contaban con el consentimiento de los padres de familia incluso para imponer castigos más severos.

A los alumnos se les dejaba parados o se les hincaba durante un tiempo considerable; también los reglazos (principalmente en las manos) daban muestra de que el castigo corporal era algo acostumbrado por los maestros, al menos en el tiempo que Don Leobardo asistió a la primaria. ¿Quiénes participaron? En primer plano, los maestros por ser ejecutores del acto, después los padres de familia, al dar el consentimiento para que sucediera el hecho y finalmente los niños, quienes –desde mi óptica– fueron víctimas de tales actos, ya que algunos de esos castigos, aun con una regulación desde la normatividad, eran ejercidos libremente.

Hasta este punto se han descrito algunos castigos corporales que en carne propia vivió la persona involucrada. En cuanto a los castigos verbales, que de algún modo tienen un impacto psicológico ¿existieron? El testimonio de Don Leobardo refiere que sí los hubo mediante gritos o amenazas en forma despectiva como ¡cállate!, ¡siéntate!, ¡no te levantes hasta que yo diga!, ¡no puedes ir al baño!, ¡eres un burro!, ¡pareces un indio ladino!, ¡mugroso!, ¡apestoso!, ¡piojoso!, entre otros, mencionados en la entrevista; sin embargo, los más recurrentes o los más usados era los castigos físicos que dejaban una marca en el cuerpo.

Después de muchos años, uno se pregunta, ¿qué sentimiento tuvo el señor Leobardo hacia los maestros que castigaban? Él refirió que cuando era niño su mamá le decía que los maestros eran como sus segundos padres, así que cuando le pegaran era porque lo tenía merecido. Por tal motivo, creció con la idea de que siempre debía obedecer y respetar a sus maestros, aun cuando lo castigarán. Añadió que, a pesar de todo, no tiene ningún tipo de resentimiento hacia ningún maestro, porque es consciente de que lo reprendían por su bien.

En la cultura mexicana existe predominancia por valorar, respetar y querer a la madre por sobre todas las cosas; esto por considerarla como un pilar fuerte en la familia, de modo que su palabra difícilmente se discute. Así, el respeto al que se refiere el señor Leobardo va en función de la predominancia cultural aún existente en la mayor parte del territorio mexicano.

El recuerdo hace que la memoria se active y traiga al presente algunos hechos del pasado por muy difíciles que hayan sido; quizá sean los que más se recuerdan, como en el caso del castigo. ¿Quién no recuerda haber sido castigado en alguna ocasión? Difícilmente habrá alguien que diga lo contrario, ya que con el recuerdo se pueden atravesar fronteras tanto emocionales como corporales difíciles de olvidar. Tal es el caso del testimonio dado a través de la entrevista de historia oral, donde se refiere que, al menos desde mediados del siglo pasado, la acción de aplicar el castigo estaba muy arraigada en las prácticas escolares.

REFLEXIONES FINALES

La figura del maestro ¿era respetaba? A través de la entrevista, el señor Leobardo dejó entrever que no guarda rencor o desprecio hacia ninguno de sus maestros por haber ejercido el castigo con él; además hizo hincapié en que su madre siempre le decía que debía respetarlos pues de ellos aprendía. Y si algún día le tocaba que lo castigarán debía aceptarlo, porque si no ella misma le pegaría más fuerte por desobediente e incumplido o por la razón que fuere. Así, en esos años, el castigo –tanto en el entorno social como escolar– era aceptado por muy severo que este fuera.

Las experiencias y reflexiones compartidas por el señor Leobardo dan cuenta de las formas utilizadas por los maestros para mantener el control o la disciplina en los estudiantes, siempre respaldados en la idea de que así formarían personas de bien. No obstante, ¿qué beneficios han traído los castigos? Si se piensa en algo para bien, difícilmente se podrían enlistar, ya que, como se ha mencionado, podría tratarse más de un control sobre las personas con el fin de infundir miedo mediante imposiciones, porque la armonía en un salón de clases debía primar a costa de lo que fuera. Por eso, sacar a la luz estas experiencias, como parte de los hechos sociales, me permitió ver que el señor Leobardo, a pesar de aceptar y no guardar rencor hacia sus maestros, vivió momentos difíciles en su vida escolar cuando le impusieron castigos. Fueron experiencias que configuraron parte de su persona; no obstante, refirió que, en vez de reproducirlas, las invisibilizó cuando le tocó ser padre de familia porque difícilmente reprendió o reprende a sus hijos.

Como lo describió Manuel Payno, cuando refirió que en algún tiempo histórico reinó el castigo severo que hacía temblar hasta el más recio a través de gritos, la palmeta o un sin número de azotes, en la actualidad ¿ese tiempo histórico sigue vigente?

Concluyo con la siguiente reflexión: cuando la memoria es evocada ocurren cosas inesperadas, pues trae al presente los instantes que posiblemente se creían olvidados. Voces, rostros, paisajes, caminos, sonidos, incluso olores y sabores, algunos regocijan el alma, como los momentos cálidos o la nostalgia del ayer; otros no tanto, como lo es el castigo escolar. Al final, todos, de alguna u otra manera, formamos parte de esos ecos lejanos que se convierten en un instante robado al pasado.

FUENTES DE CONSULTA

- Badía M. Del Mar (2001), *Las percepciones de profesores y alumnos de eso sobre la intervención en el comportamiento disruptivo; un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*, Tesis de Master Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Collado, Ma. Del Carmen (2006), "¿Qué es la historia oral?", En Garay, Graciela De (coord.), (2006), *La historia con micrófono*, México, Instituto Mora.
- Fernández, José Joaquín (1963), *El Periquillo Sarniento*, México, Editorial Porrúa.
- Foucault, Michel (2019), *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Galván, L. E. (2006). *La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- García, Antonio (1986), *El libro de mis recuerdos*, México, Editorial Porrúa.
- Garland, David (2019), *Castigar y asistir una historia de las estrategias penales y sociales del siglo XX*, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Garland, David (2007), *Crimen y castigo en la modernidad tardía*, Colombia, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Garland, David (1990), *Castigo y sociedad moderna un estudio de teoría social*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, Carmen y Martínez, Bernardo (2019), "Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes de posgrado", *Revista diálogos sobre educación México*, Departamento de estudios de educación, <https://goo.su/cK7yFIO>
- Jara, Ada (2014), *La deserción escolar en la Institución Educativa Foco Rojo; Factores que producen el abandono del aula de clases*, Colombia, Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Monterrey Escuela de Graduados en Educación, Cartagena Colombia.
- Juárez, Benito (2016), *Apuntes para mis hijos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Miller, Alice (2021), *Por tu propio bien raíces de la violencia en la educación del niño*, España, Tusquets Ediciones.
- Payno, Manuel (2018), *El hombre de la situación*, México, Editorial Porrúa.
- Prieto, Guillermo (1964), *Memorias de mis tiempos*, México, Editorial Patria, S. A.
- Roldan, Eugenia (2011), *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX*. Ponencia del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, SOMEHIDE.
- Samuel, Raphael (1991), *Historia Social*, España, Centro de la UNED Alzira - Valencia.
- Vega, Isabel (2001), *El castigo en la escuela un acercamiento hacia la humanización en el aula en el siglo XIX*. Ponencia en el IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación Michoacán, México, SOMEHIDE.
- Villalpando, Cipriano (2007), *La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la Ciudad de México, cambios y permanencias, 1889 - 1911*, Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Educación Pública, México, <<https://goo.su/LN6gv>>
- Zysman, Diego (2013), *Sociología del castigo. Genealogía de la determinación de la pena*, Argentina, Ediciones Didot.

ENTREVISTAS

- Leobardo (2023), "Entrevista", entrevistado por autora (PHO - CECMT - LVS, 2023_1).

GUILLERMINA SANTIAGO CENOVIO

Es maestra en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado México (ISCEEM). Actualmente tiene la función de Orientador Técnico en nivel secundaria y como profesora Horas Clase en nivel secundaria y media superior del Gobierno del Estado de México. Su publicación más reciente es: “Las fuentes para el estudio del castigo escolar en los siglos XIX y XX”, ponencia presentada en XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, VII ENEPE (2023), México.

NOTAS

- 1 El presente artículo forma parte de una investigación, aun en curso, realizada durante el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) generación 2022-2024.
- 2 Maestra en Investigación de la Educación, estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- 3 A través del acuerdo de donación, fechado con el 19 de mayo de 2023, el señor Leobardo Valdés Sánchez dio consentimiento para que su nombre pudiera ser publicado.


Inclusión digital: perspectivas en torno a la educación tecnológica contemporánea

Digital inclusion: perspectives on contemporary technological education

Dante Escarraman Fuentes

Instituto Universitario del Estado de México
descarramanf@uaemex.mx

Ivett Vilchis Torres

 <https://orcid.org/0000-0003-0197-626X>
Universidad Autónoma del Estado de México
ivilchist@uaemex.mx

recibido: 23 de agosto de 2024 | aceptado: 18 de diciembre de 2024

ABSTRACT

This article presents a multidisciplinary reflection on digital inclusion as a category of study in educational contexts, framed within the construction of a state of the art for broader research on the role of technology in social equity. Through a documentary methodology and a qualitative approach, the article analyzes the evolution of the concept of digital inclusion, traditionally associated with access to ICTs, towards a more complex understanding that integrates educational, technological, and social perspectives. The analysis is based on a systematic selection of relevant, current, and diverse academic sources that address digital divides and their disproportionate impact on vulnerable groups, such as people living in poverty, residents of rural areas, and individuals with disabilities. The findings emphasize the need for an integrative and contextualized approach to address the challenges of the 21st century, highlighting that digital inclusion is not only a means to reduce inequalities but also a key factor in social and educational development.

Keywords: Inclusion, Digital divide, Education, Technologies, Multidisciplinary.

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión multidisciplinaria acerca de la inclusión digital como categoría de estudio en contextos educativos, enmarcado en la construcción de un estado del arte para una investigación más amplia sobre el papel de la tecnología en la equidad social. A través de una metodología documental y un enfoque cualitativo, se analiza la evolución del concepto de inclusión digital, tradicionalmente asociado al acceso a las TIC, hacia un entendimiento más complejo que integra perspectivas educativas, tecnológicas y sociales. El análisis se sustenta en una selección sistemática de fuentes académicas relevantes, vigentes y diversas, que abordan las brechas digitales y su impacto desproporcionado en grupos vulnerables, como personas en situación de pobreza, habitantes de zonas rurales y personas con discapacidad. Los hallazgos destacan la necesidad de una visión integrativa y contextualizada para abordar los retos del siglo XXI, subrayando que la inclusión digital no solo es un medio para reducir desigualdades, sino un factor clave para el desarrollo social y educativo.

Palabras clave: inclusión, brecha digital, educación, tecnologías, multidisciplinarietàad.

INTRODUCCIÓN

El concepto de inclusión digital originalmente estaba limitado a la capacidad de acceso y uso de tecnologías. Actualmente ha evolucionado hacia una comprensión más compleja que abarca los procesos de apropiación y difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este cambio refleja una problemática cada vez más relevante: la exclusión digital no solo persiste, sino que se manifiesta de formas diversificadas y en contextos cada vez más amplios, afectando desproporcionadamente a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Este concepto refiere el acceso justo y efectivo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como el desarrollo de habilidades necesarias para utilizarlas de manera significativa en contextos diferentes. Esta idea trasciende el acceso físico a los dispositivos y conexión a internet, abarcando también aspectos como la alfabetización digital, la participación en la sociedad del conocimiento y la reducción de desigualdades sociales a través de la tecnología.

Entonces, la inclusión digital requiere un enfoque interdisciplinario que incorpore diversas áreas del conocimiento, como la sociología, la educación, las ciencias políticas y la tecnología. Por ejemplo:

- Desde la sociología, Castells (1996) resalta el impacto de las redes digitales en la configuración de nuevas dinámicas sociales y económicas, destacando la importancia de la inclusión digital para la equidad en la “sociedad en red”.
- En el ámbito educativo, Pérez y Reeves (2023) argumentan que la alfabetización digital es una habilidad esencial para la ciudadanía activa en el siglo XXI, lo que implica la necesidad de diseñar programas educativos que integren las TIC de manera inclusiva y significativa.
- Desde una perspectiva política, Sebastián, *et al.*, (2011) señalan que las políticas públicas deben centrarse en cerrar las “brechas digitales” no solo en términos de infraestructura, sino también mediante estrategias que promuevan el uso efectivo de las TIC para el empoderamiento de grupos vulnerables.

La inclusión digital se posiciona como una categoría de análisis interdisciplinaria, relevante en la medida en que permite abordar los desafíos tecnológicos desde perspectivas sociológicas, educativas y políticas. Desde la sociología, por ejemplo, Ahmed (2007) destaca la transición conceptual de la “sociedad en red” de Castells hacia la “sociedad virtual” de Beniger, cuyas contribuciones en teoría sociocibernética subrayan la importancia de las redes digitales como estructuras reticulares para la regulación y el control social en la sociedad contemporánea. Estas perspectivas complementarias evidencian cómo la inclusión digital trasciende la mera conectividad para convertirse en un fenómeno sistémico y cultural con implicaciones globales.

En este sentido, las TIC no solo representan herramientas tecnológicas, sino también vehículos de transformación social que demandan una aproximación interdisciplinaria para comprender sus implicaciones en la educación, las políticas públicas y la equidad social. No obstante, la diversidad de enfoques ha dado lugar a una fragmentación conceptual que dificulta la articulación de un marco teórico integral. Esta dispersión plantea retos importantes para el estudio de la inclusión digital, particularmente en la identificación de brechas emergentes que amplían la distancia entre los procesos de inclusión y exclusión.

Ante este panorama, el presente artículo busca contribuir al entendimiento de la inclusión digital como categoría de análisis desde una perspectiva interdisciplinaria, promoviendo su aplicación en contextos educativos y sociales contemporáneos. Al hacerlo, se pretende no solo enriquecer el debate académico, sino aportar herramientas conceptuales que faciliten la construcción de estrategias más integradas y efectivas en la promoción de la equidad digital.

METODOLOGÍA

Al formar parte de una investigación más amplia, el presente proyecto de investigación fungió como una pesquisa inicial para la elaboración de un estado del arte, el cual versa en el papel de la tecnología como medio para la construcción de un entorno social más equitativo y justo con una mirada educativa. En ese sentido, la metodología documental resulta ser el eje central de

este escrito, y bajo este parámetro, se menciona que, por medio de una perspectiva cualitativa, el texto da argumentos desde diferentes áreas del conocimiento a fin de identificar la complejidad del concepto de inclusión digital aplicado al entorno educativo.

En la actualidad, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha consolidado como un factor clave para la participación formal en la sociedad del conocimiento. La inclusión digital no solo puede promover el bienestar individual, sino que también llega a contribuir en el desarrollo social, económico y cultural de diferentes grupos poblacionales. No obstante, las brechas digitales siguen muy vigentes, afectando desproporcionadamente a grupos vulnerables, como personas de escasos recursos, habitantes de zonas rurales, personas mayores y personas con discapacidad por mencionar sólo algunos ejemplos. Bajo este contexto, surgió la necesidad de profundizar en el fenómeno de la inclusión digital por medio de un acercamiento documental. Con respecto a los criterios de selección de fuentes, el proyecto de investigación tomó en cuenta los siguientes elementos:

1. Relevancia teórica. Parámetro que permitió organizar y seleccionar información, autores y teorías de acuerdo con los fines del texto, los sujetos, objetos de estudio y su afinidad con el mismo.
2. Actualidad y vigencia. Este criterio de selección de información se tomó en cuenta como estrategia metodológica, permitiendo la compatibilidad e inclusión de fuentes clásicas en conjunto con estudios recientes en materia educativa tecnológica en marco situaciones prácticas o factibles de aplicación de la tecnología para el beneficio de la educación.
3. Fiabilidad y credibilidad de las fuentes. Garantizar el rigor y la validez de la investigación documental. El estudio tuvo en cuenta exclusivamente trabajos de corte académico (libros, revistas especializadas, tesis de grado, artículos de investigación, así como sitios de web especializados de organizaciones internacionales en materia educativa y tecnológica).
4. Diversidad de perspectiva. Al expresar un análisis multidisciplinario, el proyecto contempló la inclusión de estudios de caso y ejemplos devenidos de múltiples áreas del conocimiento que contextualizan el concepto de inclusión digital en entornos educativos específicos a fin de respaldar el análisis teórico y documental en el marco de la inclusión digital.
5. Accesibilidad. Esta investigación utilizó como último criterio de selección los recursos disponibles en acceso abierto; así como fuentes adquiridas con medios propios con respecto línea temática propuesta entre el terreno educativo, y las aplicaciones de la tecnología en dicho sector. También se rescata una lectura teórica de realidad que, si bien es pertinente en la actualidad, presenta marcadas limitaciones en cuanto revisión de otros estudios y literatura.

El análisis de las fuentes documentales en esta pesquisa multidisciplinaria se llevó a cabo mediante un método de análisis cualitativo y crítico de contenido. Esta perspectiva permitió identificar, catalogar y valorar la información relevante en función de criterios previamente definidos: relevancia, vigencia, fiabilidad, diversidad de contenido y accesibilidad. Se efectuó una lectura exploratoria, analítica y comparativa de estudios académicos, estudios de caso, ejemplos prácticos y datos estadísticos, con la meta de extraer patrones conceptuales, reconocer tendencias globales y detectar vacíos teóricos en torno a la inclusión digital en la educación. Además, se aplicó un proceso de categorización temática, agrupando los hallazgos en categorías clave como “brechas digitales” e “inclusión digital”. Esta estrategia metodológica permitió no solo clasificar y organizar la información de manera sistemática, sino también interpretar los resultados con una perspectiva crítica, evaluando el impacto de las tecnologías digitales en la reducción de desigualdades educativas y sociales de grupos vulnerables.

1. DEFINICIÓN E IDEAS CLAVE

Para este estudio resulta necesario atender algunas definiciones que vinculan lo digital con contextos familiares, sociales y tecnológicos. Es el caso de la **inclusión digital** entendida como la igualdad de oportunidades en el acceso, uso y apropiación del conocimiento digital, con el propósito de mejorar los procesos de desarrollo personal, familiar, social, económico, educati-

vo, científico y cultural de las personas y las sociedades. Según Castells (2001), esta inclusión fomenta procesos creativos, participativos, colectivos, democráticos y autónomos, impulsados por la revolución digital. No obstante, su visión se centra en el impacto del reordenamiento tecnológico, dejando espacio para ampliar su análisis en el marco de la sociedad contemporánea.

El concepto de **igualdad de oportunidades** en el acceso a las TIC puede abordarse desde dos perspectivas principales:

1. Enfoque instrumental. Prioriza la provisión de infraestructura tecnológica, dispositivos (computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes), software y conectividad.
2. Perspectiva amplia. Incluye el desarrollo de habilidades y competencias digitales, tales como gestionar, analizar, evaluar e interpretar información, y comunicarse efectivamente en entornos digitales. Estas competencias son esenciales para un uso autónomo, crítico y creativo de la tecnología.

Por su parte, el concepto de inclusión digital no es unívoco entre los expertos. Este término abarca dimensiones que interrelacionan varios niveles de la vida cotidiana y del desarrollo humano, como la escolarización, el empleo, la participación ciudadana, el ocio y las relaciones sociales. Estas interacciones ocurren a nivel individual, familiar, comunitario, regional y global, lo que subraya su naturaleza compleja y multifacética.

En cuanto a la **brecha digital**, se define como las desigualdades en el acceso, uso y apropiación de las TIC, lo que afecta tanto a individuos como a organizaciones (Van Dijk, 2017). Estas disparidades, originadas en factores socioeconómicos, culturales y educativos, perpetúan una distancia tecnológica que retrasa el aprovechamiento pleno de las tecnologías. Este fenómeno fue identificado por Castells (2001) en su teoría de la sociedad del conocimiento; sin embargo, su análisis requiere una visión interdisciplinaria que integre la educación, la antropología y la historia para abordar los desafíos actuales.

Además, el uso social de las redes virtuales, el aumento de investigaciones específicas y el crecimiento de proyectos socio-comunitarios basados en plataformas tecnológicas han ampliado el interés académico en la inclusión digital, consolidándola como un campo de estudio en ciencias sociales (Selwyn, 2004). Desde esta perspectiva, la inclusión digital no debe considerarse únicamente un recurso técnico, sino un derecho humano que permite el ejercicio de derechos habilitantes esenciales para una vida digna y equitativa (Moranchel, 2019). Esto implica trascender el enfoque de cobertura tecnológica para reconocer la importancia de empoderar a los individuos en el uso de las TIC, promoviendo la justicia social y un desarrollo humano sostenible.

2. IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN DIGITAL

Según Levitas (2005), la exclusión social es un fenómeno multidimensional que trasciende el ámbito económico o laboral, y se manifiesta cuando los individuos carecen de recursos, oportunidades o acceso suficiente a ellos, lo que les impide desempeñar con éxito los roles que la sociedad considera legítimos. Este concepto puede ejemplificarse en situaciones donde una persona depende de un familiar para gestionar sus finanzas debido a la falta de habilidades necesarias, o decide no postularse a un empleo por desconocer el uso de una computadora. Estas circunstancias evidencian cómo la exclusión digital actúa como una barrera para el desarrollo personal y social. En este contexto, la inclusión digital emerge como un mecanismo esencial para contrarrestar la brecha digital, promoviendo oportunidades equitativas en el acceso, uso y la apropiación de las tecnologías.

En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en un eje transformador del desarrollo económico y social. Su relevancia no solo radica en su capacidad para potenciar la productividad y la innovación, sino también en su impacto transversal en áreas como la educación, la cultura y la actividad empresarial. En la sociedad del conocimiento, la información y el conocimiento han adquirido un papel central como motores del desarrollo, y las TIC se presentan como herramientas indispensables para acceder y aprovechar estos recursos estratégicos. Así, el empoderamiento tecnológico fomenta transformaciones sociales y profesionales, evidenciando un cambio profundo en los modelos tradicionales de organización y participación social; sin embargo, como destacan Reyes y Prado (2020), la presencia de tecnologías digitales no garantiza procesos efectivos de inclusión. El verdadero

impacto de las TIC radica en su uso adecuado y en la capacidad de los individuos para gestionar estas herramientas de manera estratégica. Esto subraya la necesidad de desarrollar un enfoque integral que no se limite a proporcionar infraestructura tecnológica, sino que fomente habilidades prácticas y competencias digitales críticas que permitan a las personas utilizar estas tecnologías en beneficio propio y de sus comunidades. Además, es crucial promover una gestión tecnológica equitativa que minimice las disparidades entre diversos sectores poblacionales, facilitando una evolución inclusiva y sostenible.

En el ámbito educativo, las TIC ofrecen oportunidades significativas para promover una enseñanza más inclusiva; sin embargo, alcanzar este objetivo requiere más que la simple disponibilidad de herramientas tecnológicas. Es imprescindible diseñar estrategias pedagógicas que integren las TIC de manera efectiva, fortaleciendo las competencias digitales de estudiantes y docentes, asegurando que el acceso y el uso de estas tecnologías contribuyan al desarrollo de capacidades relevantes para enfrentar los desafíos contemporáneos. Solo así se logrará reducir las desigualdades y aprovechar el potencial transformador de las TIC en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

2.1. IMPACTO SOCIOECONÓMICO

En el contexto de la inclusión digital, los efectos del cambio tecnológico han generado transformaciones significativas en la sociedad contemporánea, al tiempo que establecen nuevas pautas y desafíos por seguir. La inclusión digital, entendida como un mecanismo que busca reducir desigualdades mediante el acceso y uso equitativo de las tecnologías, desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de políticas económicas y sociales. Este concepto contribuye a resolver, al menos parcialmente, problemas de exclusión social al ampliar las oportunidades de participación en diversos ámbitos y alinear los objetivos de desarrollo con un enfoque inclusivo.

El término **sociedad de la información** describe la estructura predominante de las sociedades actuales, caracterizadas por su dependencia de las tecnologías digitales como ejes centrales de su funcionamiento. Según Castells (2000) esta sociedad se sustenta en cuatro pilares fundamentales: a) la computadora personal, b) la televisión por cable y/o satélite, c) la fibra óptica como infraestructura de telecomunicaciones, y d) los teléfonos celulares que han adquirido un papel esencial en la conectividad global. Estas tecnologías representan la convergencia práctica de las herramientas digitales más influyentes, proporcionando una base estructural para el desarrollo social y económico.

Aunque las ideas de Castells siguen siendo relevantes para comprender los fundamentos de la sociedad de la información, los avances tecnológicos y las dinámicas sociales contemporáneas; también requieren de un enfoque multidisciplinar que considere las complejidades actuales. Para ello, se ha de incluir no solo la tecnología como infraestructura, sino también su impacto en la justicia social, la educación y la equidad económica, especialmente en contextos de precariedad.

El acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), particularmente Internet, han dado lugar a un proceso dual de exclusión e inclusión. Por un lado, las TIC pueden profundizar las desigualdades históricas, exacerbando brechas existentes en términos de acceso, capacidades y beneficios. Por otro lado, ofrecen nuevas oportunidades para la participación, el aprendizaje y la generación de beneficios sociales y económicos, especialmente para quienes han sido tradicionalmente excluidos de los métodos convencionales de acceso a recursos.

La transición de la sociedad de la información a una sociedad de la comunicación se presenta como un objetivo clave en el uso inclusivo de las TIC. Esta visión busca transformar las tecnologías en herramientas para el empoderamiento social, fomentando su accesibilidad universal y su potencial como generadoras de soluciones sostenibles. En este contexto, la Comisión de Banda Ancha para el Desarrollo Sostenible y organismos como la UNESCO (2024) destacan que el reconocimiento del acceso a las TIC como un derecho humano universal tiene el potencial de mitigar sistemas actuales de exclusión, facilitando el desarrollo de soluciones socioeconómicas que promuevan una inclusión digital más efectiva.

En última instancia, el desafío de las políticas digitales contemporáneas no solo radica en garantizar el acceso equitativo a la tecnología, sino también en promover su apropiación crítica y significativa. Esto implica un compromiso constante por integrar las TIC de manera que no solo reduzcan desigualdades, sino que también impulsen la participación de los diversos sectores de la población en los procesos de desarrollo sostenible.

3. DESAFÍOS Y BARRERAS EN LA INCLUSIÓN DIGITAL

Existen diversas barreras asociadas a la exclusión digital que, aunque suelen clasificarse dentro de otros ámbitos de exclusión social, son particularmente relevantes en el contexto de la brecha digital. Una de las principales barreras se relaciona con el territorio, lo que corresponde a una forma de exclusión geográfica. En este caso, las limitaciones en infraestructura tecnológica afectan principalmente a las áreas rurales o remotas, dificultando el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en comparación con las zonas urbanas. Un segundo atributo tiene que ver con la población, donde ciertas características demográficas, como el nivel socioeconómico o el grupo étnico, pueden perpetuar las desigualdades en el acceso y uso de las TIC. Estas barreras refuerzan las diferencias tanto entre países desarrollados y en vías de desarrollo, como al interior de una nación entre comunidades rurales y urbanas (Graham y Dutton, 2019).

Desde una perspectiva técnica, estas barreras incluyen la ausencia o insuficiencia de infraestructura adecuada, así como la calidad deficiente de los servicios tecnológicos disponibles. Aunque el acceso pueda estar permitido, la baja velocidad de conexión, la intermitencia del servicio o la falta de mantenimiento representan desafíos significativos que limitan la plena integración digital.

Por otro lado, si bien la aparición de medios digitales ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje; también es cierto que, no todos los estudiantes tienen acceso a programas o recursos educativos de manera gratuita. Además, los dispositivos tecnológicos más comunes, como computadoras, laptops, tabletas o teléfonos inteligentes, suelen ser de baja calidad o potencia debido a las limitaciones económicas de los alumnos. Estas disparidades en la capacidad de los dispositivos y el acceso a plataformas tecnológicas perpetúan desigualdades significativas incluso entre los usuarios que ya tienen cierto nivel de acceso (Pérez y Reeves, 2023).

En el ámbito de la inclusión educativa, iniciativas como *One Laptop Per Child* (OLPC) han buscado integrar a poblaciones marginadas mediante la provisión de herramientas tecnológicas específicas. Esta iniciativa, dirigida principalmente a niños en contextos de marginación, propuso distribuir un millón de ordenadores como medio para reducir la brecha digital (Galegos y Ramírez, 2022). Sin embargo, esta propuesta generó un debate en torno a dos desafíos fundamentales: primero, las limitadas destrezas pedagógicas de los docentes para integrar estas tecnologías en la práctica educativa; y segundo, las limitaciones de uso cuando dichas herramientas quedan exclusivamente en manos de los estudiantes sin una orientación adecuada (Buckingham, 2008, citado en Maggio, 2012).

El acceso a las tecnologías, por lo tanto, no solo facilita la enseñanza y el aprendizaje, sino que se erige como un factor determinante para el éxito académico de los estudiantes. Sin embargo, para que este acceso sea efectivo y equitativo, es necesario abordar la brecha digital desde una perspectiva integral que contemple tanto los retos de implementación como el uso adecuado de las TIC. Solo de esta manera se podrá garantizar que las tecnologías realmente contribuyan a la reducción de desigualdades en el ámbito educativo y social, promoviendo una inclusión digital más equitativa y sostenible.

3.1. BRECHA DIGITAL

A pesar de los avances en conectividad, las brechas digitales persisten y se manifiestan en diferentes niveles: acceso, uso y resultados (Sánchez, 2014). Estas brechas afectan desproporcionadamente a poblaciones vulnerables, como personas en situación de pobreza, comunidades rurales, personas mayores y aquellas con discapacidades (OCDE, 2017). Estas desigualdades no solo limitan el acceso a oportunidades educativas y laborales, sino que también perpetúan ciclos de exclusión social.

La brecha digital trasciende la mera disponibilidad de infraestructura tecnológica e incluye el uso efectivo de las tecnologías en diversos ámbitos, entre ellos: laboral, servicios y educativo. En este contexto, la capacitación y los conocimientos previos son factores clave para garantizar una inclusión digital efectiva. Este concepto ha evolucionado para reconocer que ciertos grupos, como las personas mayores y aquellos con bajos niveles de formación, enfrentan exclusiones significativas debido a la carencia de competencias necesarias para manejar los recursos de información y conocimiento. Estas competencias abarcan no solo el acceso técnico, sino también habilidades específicas, conocimiento operativo, capacidad crítica y una actitud proactiva hacia el uso de las TIC.

En este sentido, además de la accesibilidad material y las competencias digitales, surge la problemática de la exclusión social virtual, que afecta a aquellos grupos que carecen de las habilidades necesarias para integrarse socialmente mediante el uso de las TIC o que, incluso disponiendo de acceso, no muestran interés en participar en actividades digitales intensivas. Esto subraya cómo las desigualdades en el ámbito digital reflejan y amplifican otras formas de exclusión social, limitando la capacidad de ciertos individuos o comunidades para beneficiarse de las oportunidades que las TIC pueden ofrecer.

De acuerdo con Caridad *et al.* (2011) un individuo puede ser excluido digitalmente cuando se le privan las oportunidades y derechos fundamentales asociados al acceso y uso de las TIC; sin embargo, la exclusión no se limita a la falta de acceso, sino que también afecta a quienes no cuentan con las competencias necesarias para emplear las tecnologías de manera significativa en su vida cotidiana. En los contextos culturales actuales, el uso efectivo de las TIC es fundamental para la participación dinámica en diversas áreas, incluyendo el acceso a la información, la educación, el empleo, la salud, la comunicación y la expresión personal (OCDE, 2017).

En este marco, resulta crucial fomentar experiencias gratificantes que promuevan el uso de la tecnología, evitando sensaciones de aversión o distanciamiento hacia las TIC. Para ello, es esencial diseñar estrategias que incluyan capacitación accesible, interfaces intuitivas y oportunidades de aprendizaje continuo, con el objetivo de facilitar la integración tecnológica de aquellos individuos o grupos que se encuentran en situación de desventaja sociocultural. Solo mediante una aproximación inclusiva y centrada en el usuario será posible transformar las TIC en un motor efectivo de desarrollo, empoderamiento e integración social.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DIGITAL

El Estado y sus instituciones desempeñan un rol crucial en la promoción y consolidación de los fundamentos de la inclusión digital mediante la regulación, el

liderazgo y la transferencia de conocimientos. Con estas acciones buscan construir condiciones óptimas para avanzar hacia una sociedad del conocimiento. En este marco, las políticas de desarrollo deben incluir una cartera diversificada de programas y proyectos que reconozcan la necesidad de implementar estrategias orientadas a la mejora de la educación; esto abarca el fortalecimiento del capital humano, el desarrollo de tecnologías, el aprovechamiento del conocimiento disponible y la ampliación y modernización de la infraestructura tecnológica.

Al analizar las políticas de inclusión digital en el ámbito educativo, se observa que las campañas de implementación enfrentan dificultades específicas, especialmente cuando se dirigen a segmentos poblacionales mayores. Estas barreras suelen originarse en la falta de consideración de las necesidades estructurales de estos sectores, limitando así la efectividad de las estrategias aplicadas (Gallegos y Ramírez, 2022).

En este contexto, la inclusión digital educativa emerge como un fenómeno dinámico capaz de transformar las prácticas pedagógicas a través de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este proceso promueve la puesta en marcha de iniciativas públicas que, aunque enfrentan retos significativos, tienen el potencial de generar cambios profundos en el sistema educativo (Lovos, *et al.*, 2019). En este sentido, la interpretación estatal de las TIC en función de la búsqueda de calidad educativa se consolida como un elemento central para atender las demandas de amplios sectores demográficos.

Desde una perspectiva democrática, los procesos educativos inclusivos pueden entenderse como una vía para la distribución equitativa del conocimiento. En este marco, las escuelas y las instituciones educativas se configuran como escenarios clave para materializar estas iniciati-

vas, permitiendo que las TIC actúen como herramientas de inclusión y empoderamiento social (Bogado, 2013).

La implementación efectiva de estas estrategias requiere un enfoque integral que contemple no solo la infraestructura y el acceso, sino también la capacitación de docentes y estudiantes, así como la adaptación de los contenidos a las necesidades específicas de los diferentes grupos sociales. De esta manera, la inclusión digital educativa no solo contribuye a cerrar brechas tecnológicas, sino que también refuerza los cimientos de una sociedad más equitativa y participativa.

5. TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA LA INCLUSIÓN DIGITAL

La evolución de los dispositivos digitales ha generado una notable reducción en su tamaño, incrementando así su portabilidad y versatilidad. Este avance ha facilitado la integración de múltiples funciones en un solo aparato. Los teléfonos móviles actuales, por ejemplo, combinan funcionalidades que van desde la navegación web, radio digital y televisión, hasta cámaras fotográficas y de video, sistemas de mensajería, reproducción de música, juegos y navegación GPS, entre otras características. Estos desarrollos tecnológicos, junto con los cambios socioeconómicos, han transformado profundamente la interacción de los usuarios en la red. Ellos anteriormente, adoptaban un rol pasivo limitado a la recepción de información. Hoy en día su participación es activa, permitiéndoles crear, compartir y comentar contenidos de manera dinámica.

La integración de las TIC en la educación busca no solo mejorar el aprendizaje, sino también reducir desigualdades y fomentar la inclusión social (UNESCO, 2024). Según Pérez y Reeves (2023) las TIC pueden actuar como catalizadores para la transformación educativa, siempre que se implementen de manera inclusiva y se adapten a las necesidades de cada contexto. Esto requiere un enfoque holístico que abarque el diseño de contenidos, la capacitación docente y la creación de entornos de aprendizaje accesibles. Además, han emergido nuevas aplicaciones diseñadas para satisfacer necesidades específicas en el ámbito digital. Por ejemplo, se han desarrollado herramientas que personalizan la navegación web para personas mayores, simplificando el acceso a contenido relevante y facilitando la gestión de temas de su interés (Hilbert, 2021). Del mismo modo, existen aplicaciones diseñadas para apoyar a personas con discapacidades físicas o con limitaciones en conocimientos informáticos, ofreciendo modelos de interacción accesibles que optimicen la experiencia del usuario.

Desde la perspectiva educativa, Watts y Lee (2017) destacan que la pedagogía contemporánea tiene como objetivo principal fomentar oportunidades de desarrollo profesional e individual mediante experiencias significativas. Estas experiencias deben contribuir al crecimiento de habilidades, conocimientos y actitudes aplicables a la vida cotidiana y de manera activa a la sociedad.

En este contexto, las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, desempeñan un papel crucial en los procesos educativos, especialmente en el sector público. La rapidez en el desarrollo e implementación de estas tecnologías ha transformado las actividades académicas desde la educación primaria hasta la superior. Los estudiantes utilizan herramientas tecnológicas para realizar tareas, explorar contenidos y desarrollar competencias adaptadas a diversos entornos y contextos.

Este panorama evidencia la necesidad de un enfoque académico que integre una perspectiva holística. Es imperativo comprender tanto las necesidades generales como las particulares de las personas para desarrollar habilidades que les permitan enfrentarse a un entorno tecnológico en constante cambio. Un proyecto de desarrollo integral en este sentido no solo debe abordar las posibilidades actuales de la tecnología, sino también preparar a los usuarios para un futuro donde la adaptabilidad sea esencial.

6. INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN, ESCENARIOS Y ENTORNOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS

Los acelerados cambios impulsados por el desarrollo tecnológico han generado una fusión cada vez más evidente entre los contextos real y virtual, transformando hábitos, tradiciones y percepciones de la vida cotidiana. Este proceso no solo redefine las dinámicas sociales y culturales, sino que también ofrece oportunidades para acceder a una vasta cantidad de información que fomenta el conocimiento, facilita la resolución de problemas y fortalece la toma de decisiones.

Estas oportunidades, a su vez, se traducen en mejoras significativas en los niveles socioeconómicos y culturales, siempre que se aprovechen de manera equitativa y estratégica.

La inclusión digital enfrenta importantes desafíos, como la fragmentación conceptual y la falta de marcos teóricos integradores; sin embargo, también ofrece oportunidades significativas para promover la equidad social mediante la innovación tecnológica y la colaboración interdisciplinaria (Montenegro, *et al.*, 2020). Esto incluye la necesidad de desarrollar políticas inclusivas, estrategias educativas adaptadas y proyectos de investigación que aborden las necesidades específicas de grupos marginados.

En el ámbito educativo, la tecnología ha emergido como un pilar fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. Su integración en las prácticas pedagógicas contribuye a la democratización del conocimiento, habilitando el acceso a información para todos, promoviendo la colaboración y personalizando las experiencias de aprendizaje; sin embargo, como señala Falco (2017) este acceso inicial representa solo el punto de partida hacia una intervención integral que aborde las complejidades de la brecha digital.

En la educación superior, la transformación digital enfrenta retos significativos, pese a los beneficios demostrados en la mejora de los procesos académicos y administrativos. La persistencia de desafíos como la brecha digital, la privacidad, la seguridad de los datos y la capacitación docente pone de manifiesto la necesidad de un enfoque más inclusivo. En *Data Overview Report 2024*, América Latina presenta un rezago notable en comparación con Europa y Norteamérica, reflejando desigualdades estructurales que afectan la implementación tecnológica en el ámbito educativo (Kemp, 2024).

La inclusión digital debe enfocarse en sectores educativos marginados, como las comunidades rurales, los grupos vulnerables y las personas con capacidades diferentes. Esta inclusión no solo implica garantizar el acceso a la tecnología, sino también fomentar su uso efectivo y la apropiación de herramientas digitales. Pérez y Reeves (2023) destacan la importancia de una educación tecnológica emancipadora, respaldada por profesores innovadores que adoptan enfoques inclusivos mediante las TIC, aunque la mayoría del magisterio aún se adhiere a paradigmas más conservadores.

Cabe señalar que la percepción de los docentes con respecto al uso de tecnologías digitales puede influir en su desempeño laboral. Sánchez (2014) identifica una relación entre el manejo avanzado de TIC y un aumento en las dificultades percibidas, lo que subraya la necesidad de un acompañamiento técnico y pedagógico adecuado para facilitar esta transición. Asimismo, Ribés *et al.* (2020) alertan sobre una visión excesivamente optimista hacia las TIC, destacando la importancia de adoptar un enfoque crítico e integral que reconozca tanto las oportunidades como las limitaciones de la era digital.

La implementación de tecnologías digitales en contextos educativos específicos ha demostrado ser una herramienta poderosa para combatir la desigualdad y promover la inclusión social. Estudios como el de Garzón *et al.* (2022), realizado en la Universidad Técnica de Machala, revelan que los estudiantes perciben la tecnología como un factor clave para mejorar su rendimiento académico y reducir la brecha digital. Este estudio, basado en una muestra de 372 alumnos, destaca cómo el acceso y manejo efectivo de herramientas digitales puede tener un impacto positivo en los resultados educativos.

De manera similar, González Motos y Bonal Sarró (2023) documentan las dificultades enfrentadas por estudiantes de enseñanza básica durante la pandemia de COVID-19, identificando barreras pedagógicas, económicas y culturales. A pesar de estas limitaciones, los estudiantes mostraron una recepción positiva hacia las propuestas digitales, lo que resalta el potencial de estas para superar desafíos estructurales. Cabe señalar que tales avances deben ir más allá del acceso equitativo, abordando aspectos como la capacitación, el soporte técnico y el diseño pedagógico que potencien la experiencia de aprendizaje y favorezcan la apropiación tecnológica.

Por otro lado, investigaciones como las de González-Elices (2021) y Montenegro *et al.* (2020) abordan la efectividad de las estrategias de enseñanza en línea desde un enfoque antropológico. Estos estudios evidencian que las brechas digitales no solo dependen de la disponibilidad de tecnología, sino también de factores como la preparación de los usuarios, la infraestructura técnica y el contexto cultural. La lucha contra la brecha digital requiere, por tanto, un entendimiento holístico que considere las dimensiones sociales, pedagógicas y tecnológicas involucradas.

En este sentido, la inclusión digital se presenta como una herramienta esencial para garantizar el acceso equitativo a la educación, especialmente en comunidades en situación de vulnerabilidad. Desde aulas virtuales inclusivas hasta programas de alfabetización digital, estas iniciativas no solo promueven el aprendizaje, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades que permiten a los usuarios relacionar la tecnología con su vida cotidiana. Así, Fernández y Rivero (2014) concluyen que el avance tecnológico debe estar acompañado de cambios estructurales que impulsen una educación más accesible y de calidad, adaptada a las necesidades de un mundo en constante transformación.

CONCLUSIONES

La inclusión digital se ha consolidado como un eje fundamental para el desarrollo social, económico y cultural en la sociedad contemporánea. A lo largo de este trabajo, se ha demostrado que este concepto trasciende el acceso físico a dispositivos y la conexión a internet, abarcando también la alfabetización digital y el uso significativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La inclusión digital se presenta, por tanto, como una condición indispensable para una educación de calidad y un desafío crucial para las generaciones presentes y futuras en términos políticos y sociales.

Se ha evidenciado que la brecha digital no solo radica en la falta de acceso a dispositivos y redes, sino también en las experiencias y habilidades de los usuarios. El uso efectivo de las TIC no depende exclusivamente de la infraestructura disponible, sino de la formación, la capacidad de adaptación y la intención de los individuos que interactúan con estos entornos, tanto educativos como recreacionales. En este sentido, la teoría original de Castells sobre la “sociedad del conocimiento” ha quedado superada por el avance tecnológico, lo que hace imprescindible una visión más integral y contemporánea de la inclusión digital.

Los sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad, entre ellos las personas de bajos recursos, los grupos minoritarios y aquellos que habitan en áreas geográficas difíciles, continúan enfrentando obstáculos significativos para integrarse de manera efectiva a la sociedad digital. Este panorama subraya la urgente necesidad de políticas públicas y campañas de impacto que vayan más allá de la masificación tecnológica, para abordar las necesidades específicas de cada contexto desde un enfoque multifactorial. Esto requiere una visión menos cuantitativa y una reflexión multidisciplinaria que posibilite una verdadera reducción de la brecha digital.

Los hallazgos de este estudio señalan que la inclusión de las TIC en la educación tiene un impacto directo en el desarrollo de los procesos educativos y en la calidad de vida de los individuos; sin embargo, hay quienes carecen de las condiciones necesarias para un acceso adecuado, por lo que se encuentran en clara desventaja frente a quienes disponen de entornos tecnológicos óptimos desde el inicio. Esto amplía las desigualdades y perpetúa la exclusión digital. Por lo tanto, la integración de tecnologías debe ser entendida no solo como un avance tecnológico, sino como un medio para reducir desigualdades y promover una participación equitativa en la economía digital global.

La inclusión digital no solo es un factor crucial en el ámbito educativo, sino también en el crecimiento económico. Las comunidades excluidas digitalmente enfrentan serias limitaciones para innovar, acceder a mercados globales y participar en la economía digital. Por ello, invertir en inclusión digital es un acto que va más allá de lo social y educativo, ya que es un pilar para fomentar un desarrollo económico justo y competitivo en el contexto globalizado actual.

En cuanto a la educación, la inclusión digital representa una herramienta esencial para disminuir las desigualdades y fomentar la equidad. Estudios han confirmado que cuando las tecnologías digitales se combinan con estrategias pedagógicas adecuadas pueden transformar la experiencia educativa, proporcionando a los estudiantes, en situación de vulnerabilidad, herramientas para superar barreras sociales y económicas. Las siguientes premisas emergen de esta reflexión:

- La brecha digital como desafío persistente: la desigualdad en el acceso y uso de las TIC afecta a poblaciones vulnerables, como comunidades rurales, personas con discapacidades y minorías. Estos grupos enfrentan barreras que van más allá del acceso a dispositivos, incluyendo falta de capacitación, soporte técnico y barreras culturales, lo

que requiere una intervención integral.

- El papel transformador de las tecnologías digitales: investigaciones recientes (Garzón *et al.*, 2022; González-Motos & Bonal- Sarró, 2023) muestran que las TIC cuando son accesibles y alineadas con las necesidades de los usuarios, no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fortalecen la percepción positiva hacia la tecnología, creando un entorno educativo más inclusivo y efectivo.
- Experiencias educativas inclusivas y su impacto: las aulas virtuales y los programas de alfabetización digital en comunidades vulnerables ejemplifican cómo las tecnologías pueden ser adaptadas para satisfacer las necesidades específicas de estas poblaciones. Estas iniciativas no solo garantizan el acceso al aprendizaje, sino que también mejoran la interacción de los estudiantes con la tecnología, vinculándola a su vida cotidiana.
- Hacia un enfoque holístico de la inclusión digital: los trabajos de Montenegro *et al.* (2020) y González-Elices (2021) subrayan que la inclusión digital debe ir más allá de la provisión de dispositivos y conexión; para ello, es esencial ofrecer formación continua, diseño pedagógico inclusivo y soporte técnico, elementos clave para una experiencia educativa exitosa.
- Propuestas educativas digitales como respuesta a las desigualdades: las estrategias pedagógicas que integran las TIC deben considerar los contextos sociales, económicos y culturales de los estudiantes para maximizar su impacto. Las iniciativas adoptadas durante la pandemia de COVID-19 han demostrado cómo la educación digital puede ser una solución viable para mitigar desigualdades, pero debe ser adaptada a las realidades locales.

Finalmente, se resalta la importancia de la colaboración entre los sectores público, privado y académico para promover la inclusión digital. No se trata únicamente de proveer dispositivos o mejorar la conectividad, sino de adoptar un enfoque multidisciplinario que permita a las personas insertarse de manera efectiva y digna en los diversos entornos digitales de la sociedad. Solo a través de esfuerzos coordinados y un entendimiento profundo de la inclusión digital se podrá acelerar la reducción de la brecha tecnológica, propiciando un futuro educativo y social más equitativo.

En resumen, la inclusión digital es un desafío complejo que exige una visión holística. Las políticas deben ser inclusivas, enfocándose en sectores vulnerables y atendiendo sus necesidades específicas. La educación debe promover un desarrollo equitativo del conocimiento a través del uso adecuado de la tecnología, y la sociología debe ayudar a comprender las dinámicas de una sociedad en constante cambio. Solo mediante un esfuerzo coordinado entre diferentes áreas del conocimiento será posible lograr una cultura digital inclusiva que beneficie a todas las personas, independientemente de su contexto socioeconómico o geográfico.

FUENTES CONSULTADAS

- Ahmed, Sara (2007), *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh, Escocia, University Press.
- Bogado, Andrea Gertrudis (2013), “Representaciones sociales de estudiantes secundarios sobre el proceso de inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad”, *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 4(7), Córdoba, Argentina, Facultad de Ciencias Sociales/ Universidad Nacional de Córdoba, pp.27-44, <<https://goo.su/eNQ2k>>, 20 de septiembre de 2024.
- Castells, Manuel (1996), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, México, Siglo XXI.
- Castells, Manuel (2000), *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Castells, Manuel (2001), *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*, Oxford, University Press.
- Falco, Mariana (2017), “Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Tendencias pedagógicas*, Madrid, UAM Ediciones, 29, pp.59-76, <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.002>
- Fernández, Adriana & Rivero, María (2014), “Las plataformas de aprendizajes, una alternativa a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje”, *Revista Cubana de Informática Médica*, La Habana, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana 6(2), pp. 207-221, < <https://goo.su/yi4tY>>, 10 de octubre de 2024.
- Gallegos, Yazmín y Ramírez, María Teresa (2022), “Inclusión digital educativa: una cartografía conceptual”, *Apertura*, 14, (1), Jalisco, Universidad de Guadalajara, pp.132-147, < <https://goo.su/rnnOU>>, consultado el 12 de agosto de 2024.
- Garzón-Asanza, Adrián; Segovia-Castro, Jeffry y Mora-Coello, Regulo (2022), “Estudio de la Brecha Digital y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Ecuador. Caso de Estudio: Universidad Técnica de Machala”, *Revista angolana de ciencias*, 4(1), Angola, Universidad de Angola, pp. 1-22 <<https://goo.su/QxAB>>, consultado el 20 de agosto de 2024.
- González-Elices, Patricia (2021), “Percepción ciudadana del uso de las tic y la enseñanza online durante la pandemia”, *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), España,INFAD,pp.213-224, <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2094>
- González-Motos, Sergio & Bonal-Sarró, Xavier (2023), Educación a distancia, familias y brecha digital: lecciones del cierre escolar. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72), Murcia, Universidad de Murcia, <https://doi.org/10.6018/red.541031>
- Graham, Mary y Dutton, William (Eds.) (2019), *Society and the Internet: How Networks of Information and Communication are Changing Our Lives*. Oxford, University Press.
- Hilbert, Martin (2021), “La era y los cambios digitales”, en Ernesto Chinkes (coord.) *Estrategia y transformación digital de las universidades: un enfoque para el gobierno universitario*, Ciudad de México, Metared/BID, pp.13-28, <http://dx.doi.org/10.18235/0004200>
- Kemp, Simon (2024), “Digital 2024. Global Overview Report”, *DataReportal*, 31 de enero 2024, <<https://goo.su/qrVb>>, consultado el 20 de agosto de 2024
- Levitas, Ruth (2005), *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*, London, Palgrave, Macmillan.
- Lovos, Edith; Martínez, Brenda y Cuevas, Verónica (2020), “Formación Docente y TIC. Caracterización de los Estudiantes de Educación Primaria”, *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(2), Argentina, Universidad Nacional del Comahue, pp.1-13, <<https://goo.su/sv7KZNZ>>, consultado el 15 de agosto de 2024
- Maggio, Mariana (2012), *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Montenegro, Sofía; Raya, Ester & Navaridas, Fermin (2020), “Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el covid -19”, *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*,9(3), Madrid, UAM, pp.317-333, <<https://goo.su/ouOgv6j>>
- Moranchel-Pocaterrea, Mariana (2019), “El derecho humano al acceso y uso de las tic como derecho habilitante”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(274-1), Ciudad de México, UNAM, pp. 505- 524, <<https://goo.su/CURnT>>

- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2017), *Mejorando la inclusión social en América Latina desafíos clave y el rol de los sistemas de protección social*, Washington, OCDE.
- Pérez, Carlos y Reeves, Enma (2023), "Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23 (3), San José, Costa Rica, UCR, pp. 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680>
- Reyes, Rafael y Prado, Anna (2020), "*Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva*", *Revista Educación*, 44 (2), Costa Rica, UCR, <<https://goo.su/WzA7Efe>>, 18 de agosto de 2024.
- Sanahuja-Ribés, Aida; Moliner-Miravet, Lidón y Alegre-Ansuategui, Francisco (2020) «Educación inclusiva y TIC: un análisis de las percepciones y prácticas docentes», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3), Castellón, España, Universitat Jaume I, pp. 123-138, doi: 10.13042/Bordon.2020.69852
- Sánchez, Rafael (2014), *¿Más avance tecnológico implica mayor inclusión?*, VIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Accesibilidad e Inclusión Educativa, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de España y OREALC/UNESCO.
- Sebastián, Mercedes & Calzada-Prado, F. Javier & Jorge, Carmen & García, (2011). "Propuesta de un modelo para la medición del impacto en políticas TIC hacia la inclusión social: avances del proyecto IMPOLIS", *Ciência da Informação*, 40(2), Brasil, ibict, pp. 292-300, <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v40i2.1317>
- Selwyn, Neil (2004), "Reconsidering political and popular understandings of the digital divide", *New Media & Society*, 6(3), pp. 341-362, <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2024). Preguntas y respuestas: ¿Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación?, Salamanca, UNESCO.
- Van Dijk, Janagm (2017), "Digital divide: impact of access". En P. Rössler, C.A. Hoffner y L. van Zoonen (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects*, Chichester, UK: John Wiley y Sons, pp.1-11 <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Watts, Carmen y Lee, Linda (2017), "*Las TIC como herramientas de inclusión educativa*", *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 92-97, <<https://goo.su/aqJqyg>>, Consultado el 19 de agosto de 2024.

DANTE ESCARRAMAN FUENTES

Es Licenciado en Educación y Maestro en Humanidades con énfasis en estudios Históricos por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Especialista en Investigación Educativa por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Ha dictado clases de grado y posgrado en universidades tanto públicas como privadas en materia de Educación, Historia, Teoría crítica y Metodología de la investigación. Actualmente se desempeña como Auxiliar académico en el Instituto Universitario del Estado México (IUEM). Sus líneas de investigación están abocadas a la teoría crítica de la educación, políticas públicas de las instituciones de educación superior y abordajes filosóficos metodológicos para el estudio histórico de grupos minoritarios. Se ha desempeñado como becario en el programa de CONAHCYT. Ha participado en ponencias y congresos internacionales y nacionales, e impartido diversos cursos y seminarios a nivel licenciatura.


IVETT VILCHIS TORRES

Es Doctora en Educación por la Universidad Abierta de San Luis Potosí. Está adscrita al Centro de Investigación Multidisciplinario en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación abordan digitalización, educación y tecnologías educativas. Entre sus últimas publicaciones se encuentran “Educar en la era digital: tecnologías, inclusión y desigualdades”, en Grana, Romina y González, Magdalena (coords.), *Educación y expresión en sociedades inclusivas. El camino hacia la diversidad* (2024), España, Dickinson; “La digitalización sistematizada de las instituciones como una herramienta para la transformación sustentable de sus actividades”, *Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México; “La incidencia de los objetivos de desarrollo sostenible 1, 2, 3 y 10 en la educación de América Latina y el Caribe”, en Juan, Isabel y Montesillo, José Luis (coords.), *Economía y ética para el desarrollo humano*, Toluca, Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México.

El escenario áulico en la educación superior: una mirada desde la perspectiva de Hannah Arendt

The classroom environment in higher education: a perspective from Hannah Arendt


Alejandra Magali Torres Velázquez

 <https://orcid.org/0000-0002-8545-3222>

ISCEEM, México

alejandra.torres@isceem.edu.mx

Mitzi Danae Morales Montes

 <https://orcid.org/0000-0001-5726-9682>

ISCEEM, México

mitzi.morales@isceem.edu.mx

recibido: 28 de noviembre de 2024 | 13 de enero de 2025

ABSTRACT

Hannah Arendt presents an interpretation of public space and living in the polis, which for her equates to freedom. This means being in contact with the world and encountering other human beings to engage in dialogue and exchange viewpoints. Thus, this freedom and living in the polis, can only occur within a public space where citizens truly interact with one another.

The essay presented below aims to take up the proposal of this author and address it from the classroom environment of higher education, where teachers and students are in constant dialogical exchange. The proposal consists of the classroom being a kind of agora where social issues are relativized, viewing it as a public space and linking it to the life in the polis of professionals in training.

Keywords: Higher Education, Classroom Environment, Public Space, Polis.

RESUMEN

Hannah Arendt presenta una interpretación del espacio público y el vivir en la polis, lo que para ella es igual a libertad; esto es, estar en contacto con el mundo y encontrarse con otros seres humanos para dialogar e intercambiar puntos de vista. Es así como esta libertad, este vivir en polis, se va a dar únicamente dentro de un espacio público en donde los ciudadanos realmente interaccionen los unos con los otros.

El ensayo que a continuación se presenta tiene por objetivo rescatar la propuesta de esta autora y abordarla desde el escenario áulico de la educación superior, en el cual docentes y alumnos están en constante intercambio dialógico. Se propone que el salón de clases sea una especie de ágora en donde se relativicen los problemas sociales para vislumbrarlo como un espacio público y vincularlo con la vida en polis de los profesionistas en formación.

Palabras clave: educación superior, escenario áulico, espacio público, polis.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI, inmerso en un contexto de contrastes y aceptación de nuevas relaciones políticas, culturales y económicas, fue el epicentro que evidenció que la sociedad y la vida de los hombres, con sus variadas interacciones, no son predecibles. Fue así como comenzó una lucha incesante por tratar de entender todas las implicaciones del comportamiento, pensamiento, historia, entre otros aspectos, inmersos en la interacción humana.

La educación, entendida desde una mirada social, se ha ido adaptando a los nuevos desafíos del presente, que van desde la virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje hasta las incorporaciones de tendencias que aluden, por un lado, a las demandas globales y, por otro, a las necesidades contextuales.

A partir de lo anterior, en el presente ensayo se retoma la interpretación que Hannah Arendt realiza en función de la vida social y política del hombre, para abordarla y discutirla con el pensamiento de otros autores en el escenario áulico de la educación de nivel superior, entendiéndolo como un espacio de constante diálogo, discusión y debate tanto disciplinar como social.

Por medio de la expresión *vita activa*, Arendt (2009) alude a tres actividades fundamentales del hombre: labor, trabajo y acción. La primera hace referencia al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo crecimiento, metabolismo y finalmente decadencia están vinculados directamente con las necesidades vitales. Es así, dice la autora, que la condición humana de la labor es la vida misma. El trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre; es decir, suministra un mundo artificial de cosas, distinguidas claramente de todas las circunstancias naturales. Así, la condición humana del trabajo es la mundanidad. La acción, manifiesta Arendt, es la única actividad que se da entre iguales y pertenece “a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten en el mundo” (2009: 22). Esta pluralidad es la condición específica de toda la vida política. De lo anterior, cosas y hombres forman parte del medio ambiente que los rodea.

Para Aristóteles y Platón, vivir con los semejantes, esto es, con otros, era una cualidad que se comparte con los animales, no es una distinción propia de los humanos. Por tal motivo, esto es una limitación que se impone a las necesidades de la vida biológica, entendida como labor, ya que es una condición de la sobrevivencia misma. Por otro lado, la capacidad política se opone a las relaciones gestadas como “naturales”, en concreto, aquellas que se dan en el hogar y familia. De esta manera, la *polis* destruye todas las unidades organizadas que se basan en el parentesco, vinculándose directamente con las acciones que se dan en el espacio público (Arendt, 2009).

A decir de Arendt (2009), vivir en *polis* es hacerlo en libertad, y toma como ejemplo de espacio público el *ágora* de la democracia ateniense que está al margen de cualquier manifestación de violencia, dado que las guerras o las manifestaciones suceden al exterior de la plaza pública (*ágora*). Al interior se vislumbra un mundo que se rige por la *isonomía*; es decir, la igualdad de derechos, así como por la *isegoría*, entendida como la libertad de hablar, de tal manera que todos los considerados ciudadanos son iguales en cuanto que tienen derecho a exponer su punto de vista sobre asuntos de interés colectivo. Así, la plaza pública es vislumbrada como un espacio en donde todos pueden expresar sus diferentes opiniones a través de la palabra. En este sentido, se trata de una igualdad de desiguales, entendiéndose que en la *polis* todos son iguales pero con características diversas, esto es, se constituye a partir de la pluralidad de los ciudadanos (Larrauri, 2001). Es así como esa pluralidad le da sentido a la plaza pública, ya que cada hombre tiene la libertad de hablar o expresarse desde su diversidad.

Para disfrutar de esa libertad –que se da únicamente en el espacio político–, primero debe uno librarse de las necesidades; en concreto, no tener que ocuparse de labores de sobrevivencia, tener tiempo para el ocio o la recreación y, junto con otros que se encuentren en las mismas condiciones, dedicarse a imaginar, elaborar y llevar a cabo acciones que aporten novedades en el mundo en el que se desarrollan (Larrauri, 2001).

Arendt (2009) también plantea la diferencia entre espacio privado y espacio público; el primero alude a la noción de necesidades, en concreto, a la conservación biológica que engloba la parte de las acciones destinadas a comer y vestir, mientras que el segundo está estrechamente vinculado con la libertad al ser el escenario en donde los ciudadanos pueden participar en los asuntos comunes para que sean discutidos públicamente.

ANALOGÍA ENTRE LA *POLIS* Y EL ESCENARIO ÁULICO

De la propuesta de Arendt se puede recuperar la noción de *polis* para trasladarla al espacio áulico de la educación de nivel superior, en donde los estudiantes socializan, desde una mirada profesionalizante, la realidad que les circunda. La educación superior forma a la persona en un campo de saber disciplinar que tiene por objetivo atender las necesidades sociales de ese campo de conocimiento.

El campo áulico puede ser un espacio de *isonomía* e *isegoría*, entendiendo que en este se gestan prácticas que fortalecen la igualdad de derechos y la libertad de expresión. Asimismo, en tal campo los actores educativos (docentes y alumnos) no solo comparten conocimiento teórico, metodológico, práctico y científico de su disciplina, sino que también debaten cuestiones ético-morales, sociales, políticas y culturales que los conduce a robustecer su formación ciudadana. Bajo este tenor, el aula se visualiza como un espacio público, en donde, además de instruir académicamente, se prepara a los estudiantes para participar en la vida pública de su contexto, sea local, regional o nacional.

Habermas (1989) alude que el espacio público debe ser un escenario de comunicación y de colectivización de la acción, en donde los ciudadanos se reúnan para cuestionar aquello que de manera común los afecta. La función social de la educación superior va más allá de la profesionalización. Su misión se ha de orientar a formar ciudadanos comprometidos con su contexto, para que atiendan, desde su campo de saber, las necesidades de los contextos en donde participan.

La educación superior, en su quehacer pedagógico cotidiano, tiene un papel significativo en la conservación y transformación, ya que es a través de la interacción de los conocimientos y saberes que los individuos fomentan el desarrollo económico, político y cultural desde lo local hasta lo nacional. Por tanto, está intrínsecamente vinculada con las funciones de continuidad, cambio y socialización (Martí et al., 2018).

De acuerdo con lo anterior, Arendt (2009) refiere que el espacio público es un escenario en el que los individuos se pueden encontrar para participar e interactuar en condiciones similares y de igualdad, favoreciendo el desarrollo de su identidad y agencia por medio del discurso y la acción. Bajo esta lógica, la noción de *polis*, esto es, de espacio público, tiene especial sentido para comprender los procesos de socialización que surgen en el escenario áulico de la educación superior, ya que este espacio de interacción constante entre estudiantes y profesores puede ser vislumbrado como un encuentro dialógico, en donde los actores educativos problematizan y relativizan, desde su campo de conocimiento, las diversas necesidades sociales.

Bauman (2013, 2005) plantea la noción de que el espacio público está comenzando a perder su capacidad para generar un sentido de pertenencia y de bien colectivo, debido a que la individualización gana terreno en el sentido de que aquello que se consideraba como un lugar público transita a un escenario de exhibición personal o de diásporas, en donde se privilegia la noción de diferencia, en lugar de la interacción social y compartida.

Al no poder actuar ante las situaciones que subyacen en torno a la *polis*, el ciudadano se vuelve indefenso y debe obedecer las imposiciones de sus gobernantes, convirtiéndose, en términos de Bauman y Donskis (2015), en precarios; es decir, el sistema toma las decisiones, aislándolo para que no cuestione cómo se definen esas decisiones, a fin de someterlo a favor y placer de otro, quedando comprometidos conceptos como el de justicia social y responsabilidad comunitaria.

Al respecto, Arendt (2009) plantea que la permanencia del espacio público está en constante tensión, ya que su continuidad depende de la disposición de los individuos para dialogar y actuar de manera colectiva. Si las personas se aíslan, se retiran de la esfera de lo público y se dejan absorber por su individualidad, todo discurso y acción que pueda surgir de lo colectivo es suprimido; por tanto, el espacio público se vuelve frágil y endeble hasta desaparecer. En el aula, la pasividad estudiantil (en donde los estudiantes se asumen como sujetos receptivos) puede contribuir a que no se generen las condiciones adecuadas que permitan la participación y la reflexión crítica, limitando la acción dialógica.

Para Bourdieu y Passeron (1970), la educación es una vía para la transformación social. Así, las instituciones educativas, en este caso las de educación superior, tienen un considerable

potencial para generar, desde dentro (los escenarios áulicos) un cambio a través de la interacción dialógica constante y permanente que favorezca el sentido colectivo y de pertenencia para aminorar las prácticas de individualidad. Al respecto, la función del docente adquiere especial atención, ya que es por medio de su dirección que surge la comunicación y la interacción. Promover un ambiente de intercambio, aceptación, construcción y reconstrucción de los saberes moviliza la socialización entre los estudiantes y permite generar la discusión y participación, fomentando, de esta manera, que el salón de clases se convierta en un campo de acción y transformación.

Freire (1993) reconoce que la educación es un acto dialógico, en donde los docentes no solo transmiten conocimientos; es, por el contrario, un proceso en donde el educador ayuda al educando a construir sus conocimientos y a formarse como sujeto activo de cambio y transformación.

Por su parte, Giroux (2007) refiere que los profesores de nivel superior tienen la consigna de asumir un rol de intelectuales públicos que sean capaces de tomar su condición sociopolítica al momento de dirigir la formación de los estudiantes, para que ambos sean capaces de cuestionar las normas sociales que generan desventajas y condiciones de vulnerabilidad.

Arendt (2009) sostiene que el espacio público no necesariamente es un escenario físico, más bien debe entenderse como una esfera en donde los hombres se reúnen con el objetivo de discutir y participar de manera activa, libre e igualitaria en asuntos de interés común. Colectivizar temas de interés social contribuye a que los estudiantes adquieran conciencia y responsabilidad ciudadana, lo que les permite formarse de manera holística tanto en lo profesional como en lo cívico. Así, el aula de clases se puede abordar como una *polis*, en donde los estudiantes y docentes participan en un debate abierto para fortalecer su ciudadanía. Para Giroux (2014), las instituciones de educación superior deben de servir como un espacio de democracia para que sus actores ejerzan su voz y participen activamente en la vida pública, esto es, que se conviertan en verdaderos ciudadanos.

El autor manifiesta que el aula debe ser vista como el espacio público, en el sentido de que la educación es entendida como un bien común y como un derecho, a través del cual los estudiantes desarrollan o fortalecen sus habilidades de pensamiento crítico, cuestionando las estructuras que generan condiciones de injusticia social. Desde esta concepción, la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, pues es necesario que, desde su función política, se promueva la reflexión crítica de los acontecimientos sociales.

Arendt (2009) manifiesta que el espacio público es el lugar en que las acciones pueden adquirir un significado real y duradero, y es ahí en donde los ciudadanos pueden, a través de la acción, trascender en la temporalidad y en la mortalidad de su existencia por medio del recuerdo. En este sentido, la historia de la humanidad es un claro testimonio de la importancia que tiene el espacio público para conservar las memorias colectivas. Por tanto, es necesario que desde el aula se forme al estudiante como sujeto histórico, a fin de que se reconozca como parte de un entramado social, y que además interiorice las acciones que han perdurado en la memoria colectiva.

De acuerdo con Martí et al. (2018), la función social de la educación también debe verse reflejada en el desarrollo y preservación de la cultura, ya que esto posibilita la cohesión social que permite a los individuos asegurar la transmisión intergeneracional de la herencia cultural y de la memoria colectiva.

Para Arendt (2009), la experiencia democrática solo se vive estando en relación con los otros. En las instituciones educativas formar a los estudiantes en estas prácticas abre la posibilidad de generarles una conciencia reflexiva sobre temas de interés colectivo. Ante esto, abrevando de Freire (1970), se recupera la noción de que la educación superior debe vislumbrarse como una herramienta útil para despertar la conciencia crítica de los futuros profesionistas, con el fin de ayudarles a relativizar y cuestionar de manera colectiva las estructuras que conducen a prácticas de opresión.

Martí et al. (2018) refieren que la dimensión política de la educación destaca la necesidad de formar profesionistas que sean ciudadanos activos e informados en cuanto a su participación democrática, posibilitando la incorporación de los estudiantes en la vida pública. Al respecto, Nussbaum (2010) manifiesta que la responsabilidad de las instituciones dedicadas al nivel más

elevado de la educación es desarrollar o, en su caso, fortalecer el pensamiento crítico, así como el compromiso ético de los estudiantes, a fin de que se cuestionen las prácticas de iniquidad de su contexto y puedan incorporar un sentido de responsabilidad y bien común.

REFLEXIONES FINALES

Desde la noción de Arendt, el espacio público es aquello que nos permite ser en colectivo, lo que hace encontrarnos con los otros y definir lo que nos hace iguales desde la pluralidad. En este entendido, recuperar esta visión en el contexto áulico implica considerar el potencial que tiene el salón de clases para favorecer acciones discursivas que posibiliten la interacción plural, a través del diálogo y los debates que conduzcan a los docentes y estudiantes a desarrollar propósitos generales que atiendan desde su campo de conocimiento.

El aula se convierte en un espacio de convivencia en donde los estudiantes y docentes se muestran ante sus compañeros por medio de su discurso y acción; dos elementos que pueden ser criticados y analizados para llegar a acuerdos compartidos, lo cual contribuye a aminorar la individualidad para conectarse en una relación de reciprocidad.

Tal intercambio dialógico fomenta que el aula se convierta en un mundo común porque, recuperando la propuesta de Arendt, se puede generar un aprendizaje colaborativo que conduzca a la acción. Ante esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo adquiere un valor académico, sino también uno de índole político que posibilita el ejercicio de prácticas de libertad, así como de pensamiento crítico y de expresión.

Las instituciones de educación superior tienen el compromiso de modular sus objetivos pedagógicos con un enfoque político, social y cultural que desarrolle competencias profesionales y laborales en los estudiantes, a la par de habilidades cívicas, democráticas y ciudadanas.

Asumir la educación superior desde la mirada de Hanna Arendt advierte la posibilidad de generar espacios democráticos en los cuales se gesten relaciones de reciprocidad, igualdad y pluralidad, lo que contribuye a formar profesionistas comprometidos con su rol disciplinar y ciudadano. En este punto, el aula se convierte en un *ágora* de encuentro, en donde los actores educativos pueden asumir roles activos no solo en la construcción del conocimiento, sino también en el análisis de problemáticas sociales que se puedan atender desde lo colectivo. Fomentar el diálogo crítico y participativo dentro del salón de clases posibilita que los actores educativos desarrollen su capacidad de cuestionamiento sobre las estructuras sociales, para proponer soluciones que atiendan las necesidades coyunturales de su contexto.

La educación superior tiene como responsabilidad prioritaria convertir sus instituciones en espacios colectivos abiertos al debate científico, social, cultural, económico y político, lo cual implica trascender de una educación técnica-instrumental a una de corte crítico-comunicativa en donde se forme a los estudiantes de manera holística para que se conviertan en agentes de cambio social.

FUENTES CONSULTADAS

Arendt, Harendt (2009), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

Bauman, Zygmunt y Donskis, Leónidas, (2015), *Ceguera moral: La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*, Barcelona, Paidós.

Bauman, Zygmunt, (2005), *Identidad*, Buenos Aires, Losada.

Bauman, Zygmunt, (2013), *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean Claude (1970), *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia.

Freire, Paulo, (1970), *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México, Siglo XXI.

Freire, Paulo, (1993), *Cartas a quién pretende enseñar*, Ciudad de México, Siglo XXI.

Giroux, Henry, (2014), *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago, Haymarket Books.

Giroux, Henry, (2007), *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*, Boulder, Paradigm Publishers.

Larrauri, Maite, (2001), *La libertad según Hannah Arendt*, Valencia, Tándem.

Martí, Yexenia, Montero, Bárbara y Sánchez Katia, (2018), "La función social de la educación: referentes teóricos actuales", *Revista Conrado*, 14(63), Cienfuegos, Universidad de Cienfuegos, pp. 259-267. <<https://goo.su/YhAagB>>

Nussbaum, M. C. (2010), *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Princeton University Press.

ALEJANDRA MAGALI TORRES VELÁZQUEZ

Es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel Candidata. Línea de investigación: Educación Superior. Es Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias del Estado de México (ISCEEM). Entre sus últimas publicaciones destacan: "El análisis estructural del discurso como método de interpretación en la investigación cualitativa en Ciencias Sociales" en Ana E. Maruri y Angélica B. Ledesma (coords.) *Abordajes teóricos y metodológicos en Ciencias Sociales*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 23-39 (2024); "Diseño y validación de una escala de medición para explorar los saberes estructurantes en la formación integral de estudiantes de nivel universitario", *Revista Educación* 47(1), Costa Rica, Universidad Autónoma de Costa Rica (2023); "Formación ciudadana en educación de nivel superior en el contexto latinoamericano, 2011-2020", *Revista Andina de Educación* 6(1), Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, pp.1-10 (2023) <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.6>


MITZI DANA MORALES MONTES

Es Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel Candidata. Línea de investigación: Educación Superior. Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Entre sus publicaciones recientes se encuentran: "La desigualdad como norma: los capitales tecnológicos de estudiantes universitarios", *Revista De La Educación Superior*, 51(204), México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 23-41 (2022) <https://doi.org/10.36857/resu.2022.204.2276>; Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 29 (166), Arizona, Universidad Estatal de Arizona, pp.1-23 (2021) <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>; Morales, M. (2020) El papel de la mentoría en la construcción de la imagen profesional. *Sinécica. Revista Electrónica de Educación* (55), Tlaquepaque, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores, pp. 1-18 (2020) [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-013)

Las mujeres como agentes de cambio en la educación: una revisión desde las categorías sujeto, género y mujeres

Women as agent of change in education: a review of the categories of subject, gender and woman

Angélica Alvirde Castañeda

 <https://orcid.org/0000-0002-2760-0642>

ISCEEM, México

angelica.alvirde@isceem.edu.mx

recibido: 17 de diciembre de 2024 | aceptado: 19 de febrero de 2025

ABSTRACT

The objective of this essay is to point out the importance of the category <<women>> as subjects of analysis in the field of education as agents of change, which means questioning the social structures and mechanisms of stereotyped social relations within the androcentric discourse. The discussion with the category of subject seen from Morín (1998), Anzaldúa (2009) and Touraine (1996), to continue with the category of women as subjects of feminism and debate with the concept of gender to question its cultural construction and assume the proposal of performativity by Butler (2007), and finally return to Sen's (2000) idea about women as agents of change in female oppression in the educational field.

Keywords: Women, Education, Subjects, Feminism.

RESUMEN

El objetivo de este ensayo consiste en señalar la importancia de la categoría mujeres como sujetos de análisis en el campo de la educación y como agentes de cambio, lo cual supone cuestionar las estructuras sociales y los mecanismos de relaciones sociales estereotipadas dentro del discurso androcéntrico. Se abre la discusión con la categoría de sujeto vista desde Morín (1998), Anzaldúa (2009) y Touraine (1996), para continuar con la categoría de mujeres como sujetos del feminismo y debatir con el concepto género para cuestionar su construcción cultural y asumir la propuesta de performatividad por Butler (2007) y finalmente retomar la idea de Sen (2000) sobre las mujeres como agentes de cambio de la opresión femenina en el ámbito educativo.

Palabras clave: mujeres, educación, sujetos, feminismo.

A MANERA DE APERTURA

El movimiento feminista tiene una historia compleja y larga, al estar plagado de hechos, causas y consecuencias. En la primera etapa, llamada “la primera ola del feminismo”, que inició con la Ilustración y la Revolución Francesa (sobre todo en este país e Inglaterra), las mujeres buscaron el reconocimiento político que hasta entonces les había sido negado. Los principales objetivos fueron la lucha por la obtención del sufragio y el derecho a la educación superior; sin embargo, el colectivo femenino continuó siendo excluido al no reconocérsele fuera del ámbito privado. Durante el siglo XIX, después de los diversos movimientos de independencia, las feministas de América buscaron lo que sus análogas europeas de lucha iniciaron: el derecho al voto.

Ahora bien, a pesar de haber participado de manera activa para la conformación de sus naciones, a las mujeres se les reconoció esta prerrogativa hasta principios del siglo XX; en el caso específico de México sería hasta 1953. Las principales objeciones para la falta de reconocimiento a los derechos políticos de las mujeres fueron las cuestiones biológicas; en concreto, las diferencias del cuerpo sexuado. Basta recordar lo que Schopenhauer afirmaba: que el sexo masculino encarnaba el espíritu mientras el sexo femenino era naturaleza; esto es, la naturaleza de las mujeres era reproducirse y, por ende, desarrollar su vida en el hogar.

Al centrar la subordinación de las mujeres a los cuerpos sexuados marcados biológicamente, se debatía la diferencia entre los hombres y mujeres –ya fuera por la maternidad, la constitución física y la aparente debilidad física de ellas–; por tanto “no es de extrañar entonces que muchas feministas hayan querido sacar el debate sobre las diferencias [...] fuera del terreno de lo biológico” (Lamas, 2008: 118), pues, según algunas de ellas, lo biológico es inmutable y lo social es modificable.

La idea de la diferencia sexual fue cuestionada por Simone de Beauvoir en su obra *El segundo sexo*, publicada en 1949. La diferencia biológica fue la excusa para marcar “el destino de las personas con una moral diferenciada” (Lamas, 2018: 115). La teoría feminista de esta autora pone en debate las categorías de sexo, mujer, hombre y género porque dejan en claro el hecho de ser constructos culturales; entonces, las mujeres no están determinadas por la naturaleza, sino que las características de la femineidad son asumidas mediante un proceso cultural y social. No obstante, Beauvoir menciona que lo anterior es establecido en lo binario, y que es en la dicotomía donde se construyen afirmaciones totalizadoras, como lo plantea Butler (2007), ya que desconoce la construcción subjetiva y la capacidad de agencia de los seres humanos.

Las relaciones de género se hacen presentes en las escuelas (entretejidas con otros elementos de diferenciación social como la raza y las clases sociales y económicas) y alcanzan características jerárquicas entre los diferentes sujetos escolares, lo que podría ocasionar desigualdades de género. El objetivo de este ensayo consiste en señalar la importancia de la categoría *mujeres* como sujetos de análisis en el campo de la educación y como agentes de cambio, lo cual supone cuestionar las estructuras sociales y los mecanismos de relaciones sociales estereotipadas dentro del discurso androcéntrico.

Ahora bien, se inicia la discusión con la categoría de *sujeto* vista desde Morín (1998), Anzaldúa (2009) y Touraine (1996), para continuar con la categoría de *mujeres* como sujetos del feminismo y con un debate sobre el concepto de género, a fin de cuestionar su construcción cultural y asumir la propuesta de performatividad por Butler (2007). Finalmente, se retoma la idea de Sen (2000) sobre las mujeres como agentes de cambio en contra de la opresión femenina en el ámbito educativo.

SUJETO

Antes de iniciar con el abordaje de la mujer, o de las mujeres como sujetos de la teoría feminista, es indispensable hacer una delimitación: ¿qué es el sujeto?, ¿quién es el sujeto? y ¿cuál es la realidad fundamental del sujeto? Es mediante estos cuestionamientos como se inicia la controversia acerca de las nociones y sus fundamentos.

Hablar del sujeto es inmiscuirse en una serie de encrucijadas filosóficas, metafísicas y científicas, porque en esta lucha dialógica es pertinente observar al “sujeto como una cualidad fundamental propia del ser vivo, que no se reduce a la singularidad morfológica o psicológica” (Morín, 1998: 79). Ahora bien, reconozco que el sujeto está ligado a lo colectivo; es decir, mi

ser individual es en respuesta a los otros y a nosotros; no somos en solitario (Morín, 1998). En sí, el sujeto no es un ser aislado porque está dentro interacciones con la sociedad que lo rodea.

Por lo anterior, Anzaldúa (2009) afirma que el sujeto es el resultado social (al estar en constante construcción) de un proceso de organización compleja emergida de las relaciones de este con el mundo y con los demás. Por ende, “el sujeto se produce a partir de la interacción de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias del poder que regulan sus relaciones” (Anzaldúa, 2009: 21). En síntesis, el sujeto no es anacrónico y tiene una historia propia para interrelacionarse jerárquicamente con los demás.

Es en este tenor es que aparece la subjetividad, empero, ¿cuál es la relación que tiene con el sujeto? La subjetividad se configura a partir de poder identificarnos, asignar signos, significados, vínculos en relación con mi ser y con los otros; esto es, lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo (Anzaldúa, 2009). Dicho de otra manera, es el cúmulo de procesos que forman al sujeto, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Debido a que el sujeto está inmerso en una dialéctica entre la autonomía y la dependencia con sus semejantes, los sujetos han sido moldeados con las expectativas y requerimientos impuestos por la sociedad que se traducen a aspectos políticos, económicos e ideológicos. Braunstein menciona que

el sujeto no llega a serlo por unas experiencias singulares ni por su desarrollo autónomo [...] a partir de requerimientos emitidos por la estructura social y ejecutados por las instituciones, por los aparatos ideológicos del estado, siendo los fundamentales en el modo capitalista de producción la familia, la educación, la religión y los medios de difusión de masas (1998: 4).

La construcción que el autor hace del sujeto como individuo pone al descubierto la falta de autonomía de dicho sujeto en su desarrollo personal. Y es a través de la ideología del momento histórico en donde está viviendo que factores extrínsecos lo condicionen sin que él mismo lo advierta; por tanto, “ha sido objeto de discurso ajeno y destinatario de ese discurso antes de que él pudiese, por su cuenta, hablar” (Braunstein, 1998: 77).

La idea en la que el sujeto se encuentra contenido desde diferentes lugares simbólicos muestra las limitaciones para ser y actuar. En el sentido de sujeción cabe la posibilidad de construcción instructiva del sujeto; es decir, la individualidad se conforma a partir de los otros. Además, se observa que el sujeto, al estar en edificación y redificación externa, tiene una tendencia a universalizar las relaciones entre lo femenino y masculino, como lo menciona Scott (1993: 30). La lectura reduccionista del sujeto (sin distinción de géneros) sugiere ignorar las realidades sociales que están presentes como las realidades vividas (o también llamadas experiencias producto de una realidad social), en especial para las mujeres, ya que, desde la perspectiva del sujeto universal, se pone énfasis en lo masculino y se ignora a las mujeres en sus peculiaridades.

La importancia del análisis de las mujeres como sujetos distintos a los hombres (en concreto desde la teoría feminista) abre posibilidades para su visibilización en el mundo donde habitamos, existimos y edificamos. Así, nombrar a las mujeres como sujetos del feminismo es la antesala para reconocernos.

LAS MUJERES COMO SUJETOS DEL FEMINISMO

La categoría de *mujer* ha sido creada e impuesta por factores sociales económicos y políticos de acuerdo con cierto momento histórico; por consiguiente, la mujer como sujeto del feminismo “sólo puede formarse apartándose de las comunidades demasiado concretas, demasiado holistas, que imponen una identidad funcionada sobre deberes más que sobre derechos, sobre la pertenencia y no sobre la libertad” (Touraine, 2011: 65). Es en este contexto que aparece la disyuntiva entre la categoría *mujer* o *mujeres* como sujetos del feminismo, puesto que en el afán de lograr que sean visibles entran en un dilema entre la negación y la dominación del otro para así mostrarse como sujetos políticos.

En la década de los 70 del siglo XX, el movimiento de liberación de las mujeres tuvo un auge importante al nacer la nueva ola del feminismo, llamada así por la falta de continuidad de las luchas del movimiento sufragista; sin embargo, desde las ideas sufragistas se cuestionó

la idea de la universalidad del sujeto (Casado, 1998). A pesar de la lucha por la igualdad, “la Ilustración se había olvidado de las mujeres o, según otras interpretaciones más valientes, se había levantado sobre la negación y la dominación del Otro” (Casado, 1998: 74). Fue desde esta perspectiva que se empezó a politizar a la mujer como sujeto del feminismo.

A partir de la política fue que las mujeres comenzaron a abrir brechas para ser tomadas en cuenta como sujetos políticos y, gracias a este suceso, la politización de la mujer como sujeto del feminismo se hizo realidad. Es en este contexto donde surge la discusión en torno al uso de la categoría *mujer* o *mujeres* como sujetos de la teoría feminista.

La categoría *mujer* en ocasiones generaliza las adversidades a las que este sexo se enfrenta sin advertir que “no existe la mujer en general” (Jaiven, 1987: 14), pues no hay mujeres idénticas porque cada una guarda una singularidad. Por ende, la teoría feminista propone la categoría *mujeres* para dar respuesta a las circunstancias y los acontecimientos físicos, sociales, culturales y económicos en que se desarrollan las mujeres en su diversidad.

Hablar de mujeres como sujetos del feminismo no resuelve del todo la problemática alrededor de la politización de esta categoría, ya que, como lo afirma Butler (2007), las mujeres con esta denominación no existen antes de la ley. En consecuencia, sin un estado rector que regule a los sujetos, las mujeres no podrían existir porque los planteamientos de la teoría feminista sobre la igualdad son modernos; de lo sí puede hablarse es de “un sujeto puramente político que pretende alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres” (Casado, 1998: 74). La categoría *mujeres* todavía tiene limitaciones dentro del discurso en el que participa el sujeto de la teoría feminista al menguar la universalidad de los derechos. “De hecho, la reiteración prematura en un sujeto estable del feminismo entendido como una categoría inconsútil de mujeres” (Butler, 2007: 51) es entendida como una categoría que no se desea.

Al hablar del término mujeres, me refiero a una categoría social e incluyo el sentido del yo, cuya identidad está socialmente construida; sin embargo, “la categoría mujeres ha negado, en efecto, la multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas en que se construye el conjunto concreto de mujeres” (Butler, 2007: 67). Por tanto, estos planteamientos reducen a las mujeres dentro de una igualdad, dejando de lado las singularidades de los diversos colectivos que existen. Asimismo, a las mujeres se les encapsula al solo al hecho de ser mujeres, otorgándoles una jerarquía menor a la de los hombres y alejándolas de la categoría de seres humanos; entonces, ¿quién es el sujeto al que el feminismo pretende emancipar si ya no hay sujeto? Si bien este cuestionamiento ha sido discutido desde múltiples perspectivas feministas como la marxista, el feminismo de la diferencia o las perspectivas latinoamericanas de corte decolonial e interseccional, la presente investigación se enfoca en la teoría butleriana en la que “dentro de la práctica política feminista, parece necesario replantearse de manera radical las construcciones ontológicas de la identidad para plantear una política representativa que pueda renovar el feminismo sobre otras bases” (Butler, 2007: 53). Estas bases pueden abrir posibilidades para que las mujeres como sujetos del feminismo sean visibilizadas a través de la política y reconocidas dentro de una identidad cultural y en el reconocimiento de sí mismas.

Las bases para la construcción de la categoría *mujer* o *mujeres* se presenta en la teorización del género, en cuanto a que es una categoría impuesta sobre un cuerpo sexuado a partir de construcciones culturales.

EL GÉNERO PARA LA DECONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA MUJER

El género como una construcción cultural es un debate que ha surgido por “el uso del concepto en varias disciplinas conlleva a una considerable crisis interdisciplinaria y transnacional en torno al verdadero significado de género” (Lamas, 2006: 93). Esto ocasiona una mirada multidisciplinaria porque se usa al género para analizar distintos enfoques de la vida humana, que van desde la organización social hasta hacer características del uso del lenguaje; por tanto, el género se convierte en un comodín epistemológico, tal y como lo plantea Lamas (2006).

La antropología es una de las disciplinas que se interesa por el tema de género en cuanto a la cultura, ya que manifiesta las diferentes formas de comportamiento dentro de las sociedades entre hombres y mujeres, atribuyéndolos a los papeles sexuales supuestamente basados en las diferencias biológicas. Sin embargo, no en todas las culturas se asume ser varón o mujer dentro

de las mismas condiciones porque, como lo plantea Lamas (2018), no todas las atribuciones de trabajo pueden ser explicadas por las diferencias físicas de cada sexo. Es entonces que las características biológicas no determinan los papeles sexuales de los sujetos, sino “las sociedades tienden a pensar sus propias divisiones internas” (Strauss, s/a, citado en Lamas, 2018: 178). Es por ello que el género no se aplica transculturalmente, sino que se forma con las normas que dicta determinada sociedad.

Ahora bien, “el género se construye culturalmente: por esa razón, el género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo” (Butler, 2007: 54). En el cuerpo físico se exponen los significados culturales mediante los cuales el deseo del sujeto establece símbolos culturales para sí mismos, como lo afirma Butler (2007); entonces el cuerpo se convierte en un vínculo de cultura y del interés personal por asumir y reinterpretar las normas de género recibidas por la cultura de la que se forma parte.

Así, debido a que el género se produce culturalmente este se concibe como “una construcción ideacional y material, históricamente transmitida dentro de una colectividad, cuya normatividad no excluye una eventual conflictividad que influye en sus transformaciones históricas” (Bartolomé, 2006: 93); por consiguiente, la cultura y, por ende, el género, se construyen a través de entramados de significados cuyo constructo se encuentra en permanente cambio.

A través del tiempo, estos cambios llegan a ser “un proceso, impulsivo, aunque cuidadoso, de interpretar una realidad cultural cargada de sanciones, tabúes y prescripciones” (Butler, 2018: 5), de acuerdo con el momento en el que se vive y en los actos volitivos que la sociedad marca como acciones aceptables.

“El género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la naturaleza sexuada o un sexo natural se forma y establece como prediscursivo, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura” (Butler, 2007: 57). Este discurso cultural está subsumido en límites y se basa en estructuras duales o binarias, tal y como lo señala Levi Strauss (Strauss, s/a, citado en Lamas, 2018); por lo tanto, el

sexo únicamente tiene sentido en términos de un discurso binario sobre el sexo en el que “hombres” y “mujeres” agotan las posibilidades de sexo, y se relacionan entre sí como opuestos complementarios, la categoría de “sexo” siempre es subsumida bajo el discurso de la heterosexualidad (Butler, 2018: 8).

El planteamiento anterior conlleva a producir la desigualdad por los “estatus instituidos” (Linton 1948 citado en Lamas 2018: 176), con los que supuestamente los seres humanos deberíamos congeniar; es decir, estar de acuerdo con las jerarquías sociales y las atribuciones culturales y roles que a cada sexo le son asignadas, aunque no necesariamente son aceptadas por muchas mujeres ni hombres, ya que, como lo afirma Lamas (2018), la biología no garantiza las características de género.

Aparentemente, ha habido una transformación social en la que hombres y mujeres presuponen una nueva visión en las relaciones de género; por lo que “en el contexto actual, el término género reconoce los múltiples roles que las mujeres cumplen a lo largo de sus ciclos vitales, la diversidad de nuestras necesidades, habilidades, experiencias vitales y aspiraciones” (Butler, 2004: 258), desafiando así las normas que nos lastiman y violentan como sociedad.

Dentro de la concepción anterior, Beauvoir (2017) señala que el género es un proyecto incesante, un acto diario de reconstrucción e interpretación y toma como referencia a la doctrina sartreana sobre la elección prereflexiva para darle a esa estructura epistemológica abstracta un significado cultural concreto.

Es en este contexto que Butler propone la teoría de la performatividad en la que

si el género es performativo, entonces se deduce que la realidad del género misma está producida como un efecto de la actuación de género. Aunque haya normas que rigen lo que será y lo que no será real, y lo que será o no inteligible, se cuestionan y se reiteran en el momento en que la performatividad empieza su práctica citacional. Sin duda, se citan normas que ya existen, pero estas normas pueden ser desterritorializadas a través de la citación. También pueden ser expuestas como no naturales y no necesarias cuando se da en un contexto y a través de una forma de incorporación que desafía la expectativa normativa (2004: 308).

En sí lo “performativo o performatividad del género es la capacidad para abrirse a resignificaciones e intervenciones personales” (Lamas, 2006: 100), en donde cada ser humano es consciente de construir y reconstruir el género de acuerdo con sus expectativas, intereses y necesidades. En consecuencia, “no sólo estamos contruidos culturalmente, sino que en cierto sentido nos construimos a nosotros mismos” (Butler, 2018: 309); por lo tanto, las mujeres como sujetos del feminismo están refutando la diferencia y eso abre una gama de posibilidades para que el género sea una interpretación múltiple del sexo.

Para la teoría feminista, la propuesta de la teoría performativa arroja interrogantes y propuestas en las que “no basta con investigar de qué forma las mujeres pueden estar representadas de manera más precisa en el lenguaje y la política” (Butler, 2007: 48), sino cómo estas representaciones tienen cambios trascendentales en la vida de las mujeres como en la cultura propia en la que cada una se desarrolla; esto es, alejarse de la sujeción cultural de las mujeres desde y para las/otros.

LAS MUJERES COMO AGENTES DE CAMBIO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La escuela, como agente socializador, interviene en la construcción de las personalidades de las y los estudiantes, cuyo principal propósito es incorporar a la juventud a la sociedad. Para el caso del sistema educativo mexicano, se pretende formar individuos democráticos, aunque para lograrlo es indispensable pensar en la igualdad desde las diferencias y subjetividades, a fin de corregir las desigualdades evidentes en la sociedad mexicana. Sin embargo, a pesar de las pretensiones de equidad, existen las relaciones de género jerárquicas y sexistas desde las políticas, la currícula, así como los materiales educativos en educación básica, media superior y superior.

Existen documentos y organismos internacionales que brindan recomendaciones a México en materia educativa para la igualdad y equidad, con el fin de garantizar a las mujeres y niñas una vida libre de violencia y estereotipos de género. Entre estas organizaciones se encuentran la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización de los Estados Americanos (OEA), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); así como las plataformas internacionales Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) (CEDAW por sus siglas en inglés), Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994), Plataforma de Acción de Beijín (1995), Marco de Acción de Dakar (2000), Los Objetivos del Milenio (2000) (ODM). Estas organizaciones son de suma importancia para que en las prácticas y relaciones escolares no impere la desigualdad de género. Prueba de lo anterior son investigaciones documentadas como *El estado del conocimiento de la Investigación sobre violencia de género y violencias desde perspectivas de género en la educación en convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021*, en donde se denuncian políticas educativas con sesgos de género, materiales didácticos como libros de texto con estereotipos sexistas, prácticas y métodos de enseñanza misóginos; así como violencia de género relacional en educación básica, media y superior.

Las mujeres investigadoras como agentes de cambio también ocupan un papel importante porque promueven investigaciones con perspectiva de género que dan cuenta de las consecuencias de no atender el sexismo, la violencia o los sesgos de género; en razón de lo anterior, comprender la función de agencia

es fundamental para reconocer que las personas son personas responsables: no sólo estamos sanos o enfermos sino, que además actuamos o nos negamos a actuar y podemos decidir actuar de una u otra forma (Sen, 2000: 234).

Ahora bien, no solo las investigadoras deberían ser vistas como agentes de cambio en la vida androcéntrica de la escuela; también se deben incorporar a otros grupos de mujeres involucradas directamente e indirectamente en el ámbito educativo como docentes, estudiantes, madres de familia y las habitantes de la comunidad en general, pues gracias a los diversos movimientos feministas “las mujeres han dejado de ser receptores pasivos de la ayuda destinada a mejorar su bienestar y son vistas, tanto por los hombres como por ellas mismas, como agentes de cambio” (Sen, 2000: 233).

El observar a las mujeres en el espacio educativo, y fuera de este, como sujetos pasivos y víctimas de la opresión sexista, afecta la vida de las personas y quienes las rodean. En la familia, como en el desarrollo de la comunidad, la agencia de las mujeres puede surgir desde varias esferas sociales, pero la que corresponde al campo educativo garantiza la participación, toma de decisiones y el desarrollo (de forma informada) de nuevas generaciones para el empoderamiento femenino.

CONCLUSIONES

La categoría *sujeto*, utilizada para repensar el problema de la sujeción de las mujeres; es decir, la universalización que nos desconoce e históricamente ha estado presente en el ámbito académico, especialmente en las esferas de la investigación educativa, resulta importante para mostrar que las mujeres no somos sujetos con identidades inamovibles, fijas e incuestionables, sino que, por el contrario, la multiplicidad de identidades y experiencias vividas (delimitadas por cuestiones de raza y clase social, como lo hace patente la interseccionalidad) están presentes en el mundo y, por ende, en los ámbitos escolares.

Asimismo, las *mujeres* como categoría de análisis, vista desde la performatividad propuesta por Butler (2007) desde el campo educativo, posibilita el desmantelamiento del pensamiento biologicista respecto a la opresión, invisibilización o sesgos sexistas que ha cruzado la investigación educativa. Una de las múltiples posibilidades para derribar lo anterior es la investigación con una visión epistémica feminista, en donde se enfatice a las mujeres como agentes de cambio en sus múltiples posibilidades y corrientes teóricas feministas.

Los cuestionamientos a la educación desde las investigaciones feministas han dado como resultado manifestaciones de rebeldía frente a las condiciones de desventaja que enfrentan mujeres y niñas en los espacios educativos; es decir, actualmente observar a las mujeres como agentes de cambio es una realidad y se “han dado impulso al diseño y puesta en marcha de acciones y experiencias de distinto tipo con las que se busca cambiar tales condiciones” (Mingo, 2010: 9).

Prueba de la afirmación anterior es la promulgación de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la cual señala la incorporación de la educación y formación, sin exclusión por razones de sexo. Además, la atención a la discriminación por razones de género, como se menciona en el Artículo 9 fracción IV, Artículo 13, han derivado en el diseño e implementación de políticas públicas como lo refiere el Artículo 88 fracción V de la *Ley de Educación del Estado de México*.

No obstante, existe un largo camino por recorrer, pues en los anteriores documentos se omiten consideraciones como la violencia hacia los hombres que expresan su masculinidad de diferente manera, a pesar de que en el Artículo 93 de la anterior ley se menciona la promoción de las masculinidades positivas en los planteles educativos. Otras formas de violencia de género entre pares y docentes no se dan a conocer de forma explícita en las estrategias o medidas para aplicar dichos lineamientos, porque “las evidencias empíricas que se vienen acumulando nos muestran que las políticas públicas son más fácilmente promulgadas que ejecutadas” (Stromquist, 2010: 56). Por tal motivo, las mujeres como sujetos del feminismo en las investigaciones educativas son un punto clave para comprender, promulgar y poner en práctica políticas públicas en materia educativa.

El papel de la escuela como institución socializadora es una de las posibilidades a tomar en cuenta en los nuevos enfoques para la promulgación de políticas públicas educativas, repensar los contenidos curriculares, la creación de materiales educativos y la perspectiva para la formación del profesorado entre otras acciones más.

La oportunidad de incorporar la categoría *mujeres* en el ámbito educativo, especialmente desde la investigación educativa con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en donde en el currículo formal es uno de los ejes articuladores, pone énfasis en la igualdad de género, a fin de que investigadoras, investigadores, maestras, maestros, estudiantado y comunidad en general tengan la posibilidad de involucrarse e incidir en la creación de políticas públicas educativas para el combate de las desigualdades que impactan en las esferas educativas y en la vida misma.

FUENTES DE CONSULTA

- Braustein, Néstor A. (1998), *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, México, Siglo XXI.
- Anzaldúa, Raúl. (2009), "Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad" en Martínez, Delgado Manuel (coord.) *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*. Zacatecas. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Bartolomé, Miguel. (2006), "Pluralismo e interculturalidad" en *Procesos interculturales Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Beauvoir, Simone. (2017), *El segundo sexo*, México, Debolsillo.
- Butler, Judith. (2004), *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.
- Butler, Judith. (2007), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- Butler, Judith. (2018), "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault" en Lamas, Marta (comp.), *El género. La construcción de la diferencia sexual*, México, Bonilla Artigas.
- Jaiven, Ana Lau. (1987), *La nueva ola del feminismo en México*, México, Planeta.
- Lamas, Marta. (2006), *Feminismo. Transmisiones y Retransmisiones*, México, Taurus.
- Lamas, Marta. (2018), "La antropología feminista y la categoría de género" en Lamas, Marta (comp.), *El género. La construcción de la diferencia sexual*, México, Bonilla Artigas.
- Mingo, Araceli. (2010), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, México, Plaza y Valdés.
- Morín, Edgar. (1998), "La noción del sujeto" en Fried Schnitman, Dora (coord) *Nuevos paradigmas, cultura, subjetividad*, Barcelona, Paidós.
- Sen, Amartya. (2000), *Desarrollo y libertad*, Buenos Aires, Planeta.
- Stromquist, Nelly S. (2010), "Políticas educativas y género: un análisis comparativo de las intenciones y conductas del Estado" en Mingo, Araceli (coord), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, México, Plaza y Valdés.
- Scott, Joan. (1993), "La mujer trabajadora en el siglo XIX", en Duby y Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad*, Madrid, Taurus.
- Touraine, Alain. (1996), *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Electrónicas
- Casado, Elena. (1998), A vueltas con el feminismo en Revista internacional de sociología, Madrid, Instituto de estudios sociales avanzados tercera época N° 221. <<https://goo.su/m6Sy0Sw>>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (1948), <<https://goo.su/AjcRUz>>
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979), <<https://goo.su/zponO>>, 7 de enero de 2013
- Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993), <<https://goo.su/UhpexH>>
- DOF (2024), Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, <<https://goo.su/VMz21if>>
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1993). Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. <<https://goo.su/1dUb4jR>>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2000), Marco de Acción de Dakar, <<https://goo.su/yUq17>>

ANGÉLICA ALVIRDE CASTAÑEDA


Es doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM). Actualmente se desempeña como docente investigador en el ISCEEM-Sede Toluca. Su línea de investigación es Educación con perspectiva de género, educación y violencia entre mujeres en el nivel básico. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autora: “Mis compañeras de escuela me han insultado. El lenguaje símbolo de poder entre mujeres estudiantes”, *Revista Praxis Educativa* 12, (22), mayo-octubre, Durango, *ReDIE (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)*, pp. 191-205, (2020); “Narrativas sobre violencias entre mujeres estudiantes de una escuela secundaria técnica”, en Solís, Olivia y Gutiérrez, Norma (coords.), *Mujeres y Género. Voces del pasado, Miradas del Presente*, Querétaro, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro, pp. 503-519, (2022); “¡Todas somos compañeras! Aspiración a la sororidad entre mujeres en la escuela secundaria” en Gutiérrez, Norma y Solís, Olivia (coords.), *Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas*, siglos XIX-XXI, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 233-253, (2023).



Mundo de la vida y vida de laboratorio. Escenarización para estudiar la elaboración del conocimiento en escala antrópica

World of life and laboratory life. Scenario to study the elaboration of knowledge on an anthropic scale

Juan Jesús Velasco Orozco

 <https://orcid.org/0000-0002-5330-7546>

ISCEEM, México

juan.velasco@isceem.edu.mx

Arellano Hernández, Antonio (2024), *Mundo de la vida y vida de laboratorio. Escenarización para estudiar la elaboración del conocimiento en escala antrópica*. Universidad Autónoma del Estado de México, Ciudad de México, 288pp. ISBN 978-607-633-755-4

Avanzar en el estudio y la reflexión del papel de la ciencia y las técnicas actuales; pero, sobre todo, de la producción general de conocimiento y de sus desempeños en la reformulación del mundo contemporáneo, es una acción humana de gran trascendencia y urgencia. Acercarse a la cotidianidad de su elaboración nos parece una sugerente vía para entender la noble naturaleza e intencionalidad de la ciencia que, aunque como todo lo humano es abierta, perfectible y debatible, esta nos recuerda que todo conocimiento es conocimiento humano y que no hay ciencia que no sea humana.

Este libro nos ofrece una perspectiva epistémica y metodológica para avanzar en el estudio de la elaboración del conocimiento no solo en el ámbito de la investigación científica, sino también en todos los ángulos de la producción de conocimiento en escala antrópica.

Para abordar tal propósito, el autor se propone conmensurar (ahí su principal propuesta) los contenidos y las significaciones generales entre el enfoque de investigación derivado del concepto *mundo de la vida organizado comunicativamente*, proveniente de la sociología de Jürgen Habermas, escrito en forma definitiva en *Teoría de la acción comunicativa* y entre los contenidos y las significaciones generales del enfoque de investigación derivado del concepto *vida de laboratorio* de investigación científico-técnica, procedente de la llamada *teoría del actor-red*, descrito en diferentes obras, pero en una forma inicial en la obra de Bruno Latour y Steve Woolgar (1979) *Laboratory life: the social construction of scientific facts*. El resultado de la traducción anterior se expresa en los términos *mundo de la vida y vida de laboratorio*, organizados cognoscitivamente; ello implica identificar y trabajar la ciencia y la técnica bajo un común denominador de esas teorías.

Mundo de la vida y vida de laboratorio ofrece un interesante ejemplo de cómo la elaboración de conocimiento viene también de la combinación-relación o ensamblaje entre cosas

(enfoques) aparentemente dispares, que en los términos de este trabajo son inconmensurables; además busca equivalencias en un mundo donde se prioriza las diferencias que separan e invita a pensar lo importante que es la síntesis. Cabe mencionar que el propósito que guio el proyecto del autor fue propiciar la conmensurabilidad de las teorías ahora plasmadas en este libro; dicha tarea representa un arduo trabajo que demanda un alto grado de manejo epistémico y teórico, una profundidad en la comprensión de los paradigmas científicos y, por supuesto, una valentía y creatividad magnífica de parte del autor.

El resultado de este ejercicio es una propuesta teórico-metodológica original para la renovación de las reconstrucciones y traducciones realizadas con las dos teorías (la teoría de la acción comunicativa y la del actor-red). Se trata del estudio del conocimiento de la acción cognoscitiva en las dimensiones simbólica, artefactual, colectiva e intersubjetiva de la investigación tecnocientífica. El lector podrá encontrar en los dos últimos capítulos la cuidadosa argumentación de Arellano para llegar al resultado de la investigación. Esta obra merece una mención especial porque contribuye de manera sustancial a escenificar un dominio de estudios a partir de extender las etnografías de laboratorio hacia una *antropología de los conocimientos*, campo de estudio que tiene enorme prospectiva de intervención y de formación.

Resulta importante resaltar la forma en que el autor desarrolla su propuesta a lo largo del libro en términos de redacción. Su argumentación va encaminada hacia un estilo que facilita su lectura y comprensión, así que, tanto el versado en las teorías que se trabajan como el neófito de ellas se logran ubicar sin mayor complicación. Arellano orienta al lector de manera cuidadosa, proporcionando argumentación, citas, fuentes originales y complementarias, y con ello hace confluir a tres tipos de lectores que se intersectan, se trata de habermasianos, latourianos y quienes los sintetizan en esta propuesta.

Concluyo que esta obra resultará de gran interés para aquellas personas que trabajan el nivel epistemológico y metodológico de sus investigaciones, enfocada en profesionales o estudiantes de posgrado. La intención radica en generar conocimiento original.

JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

Es doctor en antropología social por la Universidad Iberoamericana. Docente investigador del ISCEEM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras nivel 1. Línea de investigación: *Ambiente, educación y cultura*. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: *Educación y migración. Etnografía-narrativa de la práctica docente en contexto migratorio en el estado de México*, Quito, Religación Press-Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (2023). Artículos en coedición: “Burnout Syndrome and Sleep Quality in Basic Education Teachers in Mexico”. *International Journal Environment Research Public Health*, Suiza, 20 (13), Publisher Multidisciplinary Digital Publishing Institute, pp. 62-76, (2023); como autor “La muerte como hecho bio-físico-cultural: una reflexión para la educación”, *Contribuciones desde Coatepec*, México, 41, pp. 117-131, Universidad Autónoma del Estado de México, (2024).

La *Revista ISCEEM* es el órgano especializado para el intercambio de ideas y reflexiones sobre desarrollos disciplinarios, de investigación y científicos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

CRITERIOS PARA LAS COLABORACIONES:

- Sólo se reciben para publicación materiales inéditos. Se exige a los autores no someter simultáneamente sus escritos a otra publicación.
- Su recepción no implica compromiso de publicación, ya que serán sometidos a arbitraje.
- Las modalidades serán: avances de investigación, artículos, ensayos y reseñas.
- Se contempla que los artículos y ensayos contengan título, presentación o introducción, desarrollo, conclusiones, notas finales, bibliografía y anexos.
- Para el caso de los avances de investigación, se sugieren los siguientes apartados: introducción, planteamiento, objetivos e hipótesis, justificación, metodología, referentes teórico-empíricos, conclusiones o, en su caso, avances preliminares y bibliografía.
- Los trabajos deberán ser presentados en archivo word y en ejemplar impreso sin nombre del autor.
- Debe enunciar explícitamente si el escrito corresponde a avances de investigación, artículos, ensayos o reseñas.
- Los títulos y subtítulos se anotarán sin punto.
- El título aclarará, al calce, su propósito, alcances y si forma parte de un avance de tesis, proyecto o investigación. Además, deberá coincidir con el desarrollo del documento.
- Todo escrito deberá contener al inicio un resumen de 150 palabras y términos clave.
- Se utilizarán mayúsculas y minúsculas, teniendo pulcritud en la ortografía y en el uso de los signos de puntuación. Desde luego que la coherencia deberá estar presente.
- Debe ajustarse a una extensión mínima de 10 cuartillas y una máxima de 20, excepto las reseñas que serán de entre 3 y 5 cuartillas, letra Arial de 12 puntos, interlineado de 1.5, sin macros, viñetas ni bordes. La medida de la sangría será de cinco caracteres y sólo se usará en el primer párrafo.
- Las citas se usarán dentro del texto bajo la notación Harvard, ejemplo: (Rockwell, 1986: 302).
- Las notas aclaratorias deberán hacerse al final del documento y antes de la bibliografía (también pueden agregar citas, usando el sistema arriba enunciado).
- Por ningún motivo se aceptan dos formas de citar en un documento.
- La bibliografía se ordenará alfabéticamente al final del texto y después de las notas finales; debe contener todos los datos de una ficha en el siguiente orden:

Bobbio, Norberto (1979). *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica: México.

Para el caso de artículos o compilaciones:

Delgado, Marco A. (2008). "Un estudio de caso en una comunidad náhuatl", en: *Participación social en la educación*, Observatorio ciudadano de la educación A.C., México.

- Los vocablos extranjeros deberán escribirse en letra cursiva.
- Se anotará el nombre completo de instituciones y organismos públicos la primera vez que se aluda a ellos; seguido de las siglas entre paréntesis. En menciones posteriores, solamente las siglas.

- En archivo aparte, el autor incluirá una ficha curricular que contenga: nombre completo, formación académica, institución y lugar donde labora, correo electrónico y teléfono particular.
- Se sugiere que los cuadros, esquemas y mapas se incluyan en el apartado de Anexos.

PROCESO DE DICTAMINACIÓN:

- La Coordinación de Difusión y Extensión emitirá un primer dictamen de orden técnico.
- Todos los trabajos serán sometidos a la dictaminación conocida como “pares ciegos”.
- Para evitar el empate, habrá tres dictaminadores.
- Los dictaminadores podrán aceptar, condicionar o rechazar los trabajos. Se condicionará un escrito cuando, a criterio de los dictaminadores, el autor deba corregir elementos sustanciales del mismo.
- Cuando se descubra plagio, el escrito será rechazado automáticamente.

ENSAYO

Contribución acerca del fenómeno educativo que usa elementos teórico metodológicos para enriquecer, valorar y analizar diversos tópicos con flexibilidad y pertinencia; maneja temas de actualidad con una perspectiva pertinente y de primera mano. El ensayo es un punto de vista crítica y sistemáticamente fundamentado que da cuenta del estilo propio del autor.

ARTÍCULO

Contribución que describe resultados originales de investigación de una manera clara, concisa y fidedigna. Alude a temáticas y problemáticas que contribuyan a profundizar en el conocimiento y discusión acerca de los fenómenos educativos. En el artículo se debe sustentar una idea central (ya sea tesis, hipótesis).

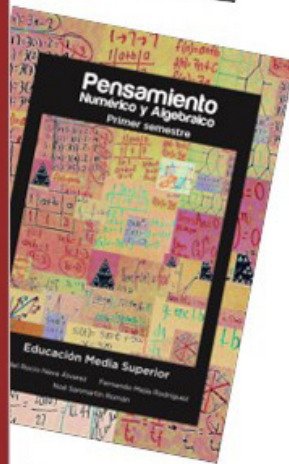
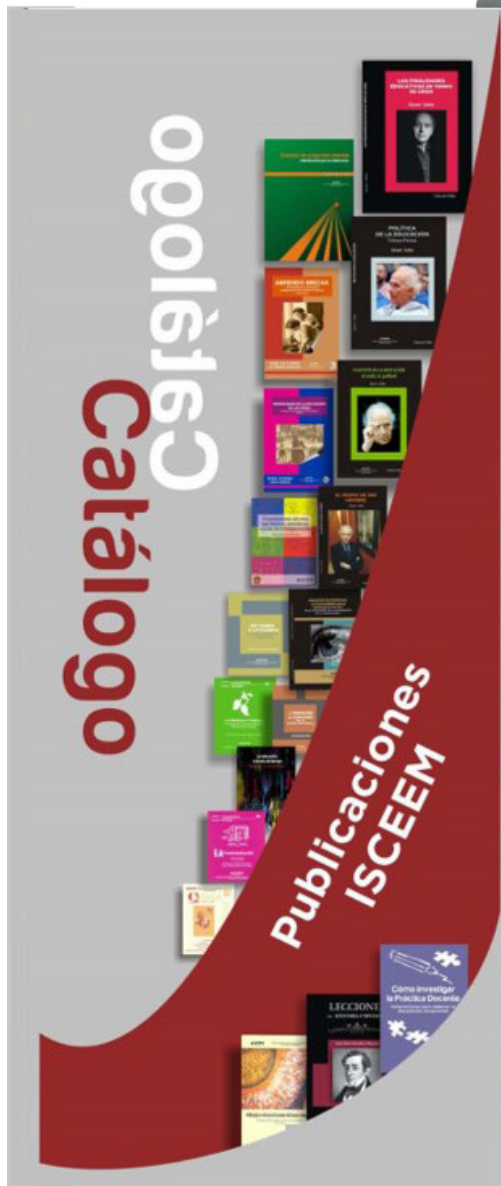
INFORME DE INVESTIGACIÓN

Presenta de manera sistemática y estructural los avances preliminares o finales de una investigación; por su carácter, alude al objeto de estudio, objetivos, supuestos o hipótesis, metodología, marco de referencia y conclusiones. De hecho pondera los hallazgos y conocimientos nuevos resultado de un trabajo teórico y, en su caso, empírico.

RESEÑA

Escrito breve que da testimonio de una temática, evento, obra o fenómeno. Su intención es dar a conocer la relevancia de lo reseñado a partir de la clara identificación del objeto que se da a conocer. Además de ser un escrito descriptivo, es un ejercicio crítico que exige el punto de vista de quien reseña.

Publicaciones ISCEEM



Disponibles en Sede Toluca
y Divisiones Académicas de
Ecatepec, Chalco, Tejupilco
y Nextlalpan

www.isceem.edomex.gob.mx

