

Karla Jeanette Chacón Reynosa  
Leticia Pons Bonals  
Juan Pablo Zebadúa Carbonell  
(Coordinadores)



# Ciudadanías y culturas digitales en entornos globales



---

# CIUDADANÍAS Y CULTURAS DIGITALES EN ENTORNOS GLOBALES

---



## Directorio

Dr. Carlos F. Natarén Nandayapa  
RECTOR

Dra. Leticia del Carmen Flores Alfaro  
SECRETARIA ACADÉMICA



## Facultad de Humanidades

Mtro. Fredy Vázquez Pérez  
DIRECTOR

Mtra. Karla Selene Estrada Alcázar  
SECRETARIA ACADÉMICA

Mtro. Rafael Burgos  
COORDINADOR DEL PRODES DE LA DES



Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca  
RECTORA

Dr. Aurelio Domínguez González  
SECRETARIO ACADÉMICO



## Facultad de Psicología

Dr. Rolando Javier Salinas García  
DIRECTOR

Dra. Teresa Guzmán Flores  
COORDINADORA DEL CENTRO DE  
INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

---

---

# CIUDADANÍAS Y CULTURAS DIGITALES EN ENTORNOS GLOBALES

KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA

LETICIA PONS BONALS

JUAN PABLO ZEBADÚA CARBONELL  
(COORDINADORES)

ROCÍO ADELA ANDRADE CÁZARES

ANAHÍ ISABEL ARELLANO VEGA

DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA

ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL

ELSA MARÍA DÍAZ ORDAZ CASTILLEJOS

TERESA GUZMÁN FLORES

LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

MARCO VINICIO HERRERA CASTAÑEDA

FERNANDO LARA PIÑA

LUIS MADRIGAL FRÍAS

TERESA ORDAZ GUZMÁN

LETICIA PONS BONALS

ROSANA SANTIAGO GARCÍA

RAÚL TREJO VILLALOBOS

JUAN PABLO ZEBADÚA CARBONELL



CUERPO ACADÉMICO  
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



---

323.6

C433 Chacón Reynosa, Karla Jeanette, coord.

Ciudadanía y culturas digitales en entornos globales/ Coords. Karla Jeanette Chacón Reynosa, Leticia Pons Bonals y Juan Pablo Zebadúa Carbonell. - - Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas: Universidad Autónoma de Querétaro: Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de Educativa, 2019. 234p.

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS. 2019

BOULEVARD BELISARIO DOMÍNGUEZ, KM 1081, SIN NÚMERO, TERÁN, 29050, TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.

MIEMBRO DE LA CÁMARA NACIONAL DE LA INDUSTRIA EDITORIAL MEXICANA, CON NÚMERO DE REGISTRO DE AFILIACIÓN: 3932.

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY.

ISBN: EDICIÓN ELECTRÓNICA: 978-607-561-013-9

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO. 2019

CERRO DE LAS CAMPANAS S/N C.P. 76010, CENTRO. SANTIAGO DE QUERÉTARO, QRO. MÉXICO.

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY.

ISBN: EDICIÓN ELECTRÓNICA: 978-607-513-475-8

**DISEÑO DE EDICIÓN, MAQUETACIÓN Y PORTADA:**

**MARCO VINICIO HERRERA CASTAÑEDA**

**FOTOGRAFÍA: LUKAS AVENDAÑO**

**ILUSTRACIÓN: NORMA LORENA GUICHARD LOZADA**

**ESTE LIBRO FUE IMPRESO CON APOYO DE RECURSOS DEL  
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA. PFCE. 2019**

**PERMITIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE LA OBRA, CITANDO LA FUENTE.**

**LOS CONTENIDOS SON RESPONSABILIDAD DE CADA AUTOR.**

**IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO.**

---

---

# ÍNDICE

## PRESENTACIÓN .9

**Justicia, democracia y multiculturalidad para la construcción de nuevas ciudadanías .15**

Raúl Trejo Villalobos  
Luis Madrigal Frías

**Ciudadanías sexuales. Acercamientos a nuevos formatos de inclusión .35**

Juan Pablo Zebadúa Carbonell  
Karla J. Chacón Reynosa

**Trayectorias tecnológicas de estudiantes universitarios: nformatización, identidades, enclasmiento y ciudadanía digital .57**

Marco Vinicio Herrera Castañeda  
Leticia Pons Bonals

### *Bios Byte*

**Experiencia formativa y cultura digital .95**

Dulce María Cabrera Hernández

**Formación docente para la construcción de nuevas ciudadanías .113**

Rosario Guadalupe Chávez Moguel  
Luisa Aurora Hernández Jiménez  
Nancy Leticia Hernández Reyes

**Competencias digitales docentes: formación ciudadana y práctica educativa .135**

Anahí Isabel Arellano Vega  
Rocío Adela Andrade Cázares

---

---

**Modelos de formación ciudadana en los Libros  
de Texto Gratuitos**

Fernando Lara Piña  
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

**.153**

**Ciudadanía, gobernanza y gobernabilidad universitaria**

Rosana Santiago García

**.183**

**Profesionalización en la cultura digital. Los posgrados  
de la Universidad Autónoma de Querétaro**

Teresa Guzmán Flores  
Leticia Pons Bonals  
Teresa Ordaz Guzmán

**.203**

**LAS AUTORAS Y AUTORES .229**

---

## PRESENTACIÓN

La Universidad Autónoma de Chiapas, en 2014 puso a disposición de la sociedad en general, una plataforma digital con publicaciones de autores universitarios con temáticas variadas y alto rigor académico: evaluadas y aprobadas por pares externos a la institución con la finalidad de proveer a una sociedad del conocimiento cada vez más exigente, productos de calidad en contenido y con un diseño editorial a la vanguardia que permite una fácil lectura.

El dominio [www.textosdeinvestigacion.unach.mx](http://www.textosdeinvestigacion.unach.mx) cuenta con publicaciones editadas por la Dirección General de Investigación y Posgrado con contenidos de una comunidad deseosa de compartir los resultados de sus investigaciones, años sabáticos, redes de colaboración, estancias, tesis doctorales entre otros; y es a través del desarrollo tecnológico de Universidad Virtual que el libro electrónico llega cada año a nuevos usuarios en un ambiente amigable, permitiendo a los cibernautas adquirir un título mediante una descarga desde la comodidad de su dispositivo.

A cinco años de permear en el contexto universitario, el *libro digital* cierra brechas en el camino de la edición y amplía horizontes en el panorama del académico que busca compartir el conocimiento especializado adquirido, en el análisis y reflexión sobre los problemas de nuestra sociedad, para ser leídos en otras latitudes y aprovechado en otras trincheras.

Estar a la vanguardia del movimiento editorial permite a nuestra universidad acercar el conocimiento a la sociedad a la que se debe, a los jóvenes y a los académicos de diversas nacionalidades.

La UNACH cumple el compromiso social como institución educativa, acorde con la misión de generar, divulgar y aplicar el conocimiento científico, tecnológico y humanístico.

Gracias a la suma de voluntades para el cumplimiento de los procesos, la Universidad con su producción editorial académica mantiene su permanencia en la RED nacional ALTEXTO y algunos títulos forman parte del primer catálogo de *Venta de Derechos* editado por la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC).

**“Por la conciencia de la necesidad de servir”**

**Carlos F. Natarén Nandayapa**

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

## PRESENTACIÓN

La necesidad de proveer de una perspectiva crítica en torno a lo que acontece en el mundo contemporáneo, es más que una realidad. Las sociedades se ciernen como espacios que otrora nos otorgaba complacencia y seguridad.

El desmoronamiento paulatino de los metarrelatos ha puesto en duda la viabilidad con la cual nos desarrollábamos como colectivo; no obstante, una de las premisas sociales de la historia nos ha dicho hasta la extenuación que todo cambio conlleva sus propios méritos y sustentos, tanto epistemológicos, teóricos, como de la acción social, como consecuencia del dramático ritmo de las transformaciones. De esta forma, al confrontarnos con una atenuante e inmediata pulsión de vernos inmersos en una escarpada manera de agruparnos como sociedad, las estrategias de inclusión deben salir a flote, en correspondencia con lo que ya no nos sirve e impulsa como sujetos de la historia.

En este sentido, las ciencias sociales se erigen como el campo institucional propicio para la articulación de ideas y debates sobre una realidad que se movido y está, aparentemente, dislocada en sus ejes que nos dieron orden. Dos de ellos son las ciudadanías y las culturas digitales.

En el primer rubro, los formatos de sentido e inclusión para los que cohabitamos una sociedad, han dejado de ser las referencias unívocas para la convivencia. Los rituales, culturales e institucionales, para otorgarnos carta de aceptación para la toma de decisiones en las arenas públicas han modificado su estatus de premisas solventes en su fundamentación moral e inamovibles en su accionar para todo aquel ciudadano que se preciaba de serlo.

Las ciudadanías han reconvertido su esencia para dar paso a otros formatos, otras esferas del actuar societal, que no son más que ejemplos del devenir estratégico en cómo afrontamos los cambios y lo que se a vecina como propuesta de convivencia.

Las nuevas ciudadanías representan la capacidad de visualizar las sociedades "otras", vinculando la crítica al sujeto producido en la modernidad y poniendo en duda las unicidades con que se explicaban los modelos jurídicos y sociales del ciudadano. Son nuevas porque ponen en la palestra crítica la propia posibilidad de crear, de igual forma, un nuevo enfoque de coexistencia.

En el segundo lugar, las culturas digitales se imponen, como plataformas tecnológicas promovidas desde estos nuevos lenguajes de inclusión; y en segunda, como espacios de interrelación subjetivando al nuevo sujeto en su producción discursiva cuando entra en contacto con las

sociedades, ahora del conocimiento. Las culturas digitales representan, entonces, estas nuevas espacialidades y geografías de la virtualidad.

Si fue la escuela la institución por excelencia por donde se construyó la ciudadanía en la modernidad, ahora se cierne sobre ella una profunda discusión para poner en marcha la cultura digital en el marco de un nuevo proyecto y generar de esta manera otra ciudadanía más acorde a los nuevos contextos. Esto genera, sin duda, una gran transformación en la crítica donde descansaban los pilares de una institución clave en la modernidad y, al mismo tiempo, demanda una apertura analítica que ponga de manifiesto las intenciones de los cambios que ya están en la inmediatez de nuestras realidades.

Este libro acepta tal reto. Uno donde se visualicen las distintas formas de encarar el acto ciudadano más allá de la modernidad. La producción aquí presentada es el reflejo de los vínculos y discusiones entre dos grupos académicos, de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Autónoma de Querétaro en la que se resignifica el concepto de ciudadanía y también el de la cultura digital. Los autores, ya de forma colaborativa, ya de forma individual, y desde sus espacios académicos y líneas de investigación, exponen sus hallazgos situados en alguno de estos dos asuntos o en los dos al mismo tiempo. En todo caso, hemos optado por un índice guiado por la generalidad y luego por su empatía por las temáticas que abordan.

El primer capítulo hace una revisión de las ideas sobre nuevas ciudadanía presentes en el pensamiento de Luis Villoro, dado que a consideración de los autores Trejo y Madrigal las reflexiones del filósofo mexicano sobre la justicia, la democracia y la multiculturalidad son un conjunto de elementos que aportan a las polémicas sobre el tema.

Chacón y Zebadúa aportan una mirada desde los estudios culturales al debate académico actual sobre el reconocimiento de los cuerpos sexogenéricamente diversos que reclaman una ciudadanía sexual. Este acercamiento es planteado a partir tres casos concretos que nos acercan a modo de experiencia vivida, de experiencia corporal y social, a las resistencias y contestaciones sobre su tránsito, a sus consumos e identificaciones con una sexualidad disidente que reclama derechos y un reconocimiento como corporalidad política.

Pons y Herrera reflexionan acerca de las trayectorias tecnológicas que han construido jóvenes universitarios buscando responder a las siguientes preguntas: ¿cómo incorporan los universitarios las TIC?, ¿qué tipo de prácticas emergen como resultado de su uso?, y derivada de éstas ¿es posible que la incorporación de estos recursos tecnológicos en las escuelas amplíe el espectro de

participación ciudadana? En las conclusiones se destaca el uso acotado que los jóvenes dan a las TIC como resultado de la predominancia que asume su uso en las escuelas para fines meramente académicos.

Cabrera por su cuenta afirma que ante la emergencia de la cultura digital (redes sociales, aplicaciones de conversación en tiempo real, inscripción icónica instantánea, relaciones entre medios físicos y virtuales), nuestras formas de relacionarnos con el mundo deben replantearse.

Chávez, Hernández Jiménez y Hernández Reyes reflexionan en torno a esta idea de la acción educativa encaminada a favorecer la construcción de la ciudadanía junto con al desarrollo de conocimientos y de la personalidad en otras dimensiones, como una de las grandes finalidades de la educación, que se desarrolla este trabajo.

En el capítulo Competencias digitales docentes: formación ciudadana y práctica educativa, Arellano y Andrade abordan algunas caracterizaciones de las sociedades actuales a partir del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), lo que les sirve de marco para reflexionar acerca de las denominadas competencias digitales, competencias TIC de la ciudadanía de las sociedades del conocimiento y, particularmente, sobre las competencias digitales docentes. Afirman que la formación de los profesores en las nuevas alfabetizaciones digitales tiene un impacto importante en la configuración de las sociedades actuales y la formación de la ciudadanía. A manera de conclusión, se señalan relaciones entre formación docente, TIC y ciudadanías, destacando la importancia de la alfabetización digital en la educación formal y el protagonismo del docente en esta tarea para la configuración de sociedades más justas, respetuosas y equitativas.

Lara y Díaz Ordaz exponen cómo los materiales educativos, además de proponer los saberes considerados pertinentes en el currículo, son constructores de modelos culturales, sociales e ideológicos que no siempre son evidentes. En este tenor, dado el alcance que tienen estos materiales educativos en la formación de los niños, develar los modelos de ciudadanía explícitos o subyacentes en los mismos se considera una tarea prioritaria.

Santiago reflexiona acerca de articulación —en la práctica de gobierno universitario— del concepto de ciudadanía y el de gobernanza.

Y por último, Guzmán, Pons y Ordaz, realizan un recuento del desarrollo que ha tenido la educación virtual en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), destacando la generación de los lineamientos que orientan el diseño y operación de posgrados que se ofrecen en esta modalidad, a través del Sistema de Educación Multimodal (SiME). El propósito que orienta su trabajo

busca destacar los rasgos que caracterizan hoy día la formación de nivel posgrado virtual, así como los motivos que manifiestan las personas que optan por formarse en modalidad virtual.



## JUSTICIA, DEMOCRACIA Y MULTICULTURALIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS

Raúl Trejo Villalobos  
Luis Madrigal Frías

El filósofo, al inclinarse sobre temas de la sociedad humana, no puede menos de reflejar el ambiente histórico al que pertenece.  
Luis Villoro

### INTRODUCCIÓN

Para efectos de abordar el tema de la ciudadanía es un lugar común referirse a la Revolución Francesa, pues a partir de ésta, y de la reconfiguración de los Estados nacionales, en términos generales, fue que las personas de los sociedades occidentales pasaron de ser súbditos o siervos de un reino a ser ciudadanos de un país o un estado nacional. Asimismo, es bastante aceptada la noción de ciudadano entendida, también en términos generales, como el habitante de un país con derechos y obligaciones. Sin embargo, de acuerdo ciertos hechos históricos y a estudios recientes, se puede constatar que el tema de la ciudadanía tiene una complejidad mayor. En cuanto a lo primero, podemos referir el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945), la caída del muro de Berlín (1989) y el levantamiento del movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994) como hitos que han tenido como consecuencia una reflexión sobre la ciudadanía y el Estado, por decir lo menos. En cuanto a lo segundo, de acuerdo a una breve revisión de artículos, de publicación reciente, podemos afirmar que el estudio de Marshall (1998), en los años cincuenta; el de Kymlika (1996), en los noventa; y, el de Heater (2007), en la primera década del nuevo siglo, son algunos de los principales referentes en las investigaciones sobre las nuevas ciudadanías. En uno de estos estudios, el de Horrach (2009), podemos leer que Habermas también ha sido uno de los principales autores que han estudiado el tema, pero enfocándose principalmente a la reconfiguración de la Unión Europea.

Es en este punto de la revisión que llama la atención el hecho de que el filósofo Luis Villoro no sea referido. Y, bueno, no podría ser de otro modo, pues Villoro no habló, en sentido estricto, de nuevas ciudadanías, pero sí en los términos de los retos de la sociedad por venir. De hecho, de

los autores arriba citados, al que más refiere y con quien dialoga en sus últimas obras es Kymlika. ¿Cuáles son los retos según Villoro? La justicia, la democracia y la multiculturalidad. Concretamente, en uno de sus últimos textos, dice:

Este libro habla de una realidad en la sociedad latinoamericana actual. Primero. En ella no existe un camino adecuado para avanzar hacia una justicia adecuada. Su realidad es la injusticia.

Segundo. Tampoco hay una democracia efectiva, desde abajo; la democracia ha sido reemplazada por una “partidocracia”.

Tercero. México, como la mayoría de los países de América Latina, es una nación donde subsiste una pluralidad de culturas. No hay en él una política basada en el reconocimiento de esa pluralidad.

Estos ensayos intenta proponer un camino para empezar a cambiar esa realidad injusta” (Villoro, 2009, p. 7).

De aquí, a manera de hipótesis, la idea central del presente trabajo: Luis Villoro, aunque no habló específicamente sobre las nuevas ciudadanía, consideramos que sus reflexiones sobre la justicia, la democracia y la multiculturalidad son un conjunto de elementos que aportan a las polémicas sobre el tema. Para esto, nuestro trabajo los dividimos en tres grandes apartados: en el primero de estos, exponemos la historia, el concepto y los modelos sobre la ciudadanía; en el segundo, exponemos los estudios de Villoro sobre los retos de la sociedad por venir; y, finalmente, en el tercero, a manera de síntesis, establecemos las relaciones y puntos de convergencia de los dos apartados anteriores.

## GENERALIDADES SOBRE LA CIUDADANÍA

Con el propósito de resaltar lo nuevo de las nuevas ciudadanía, consideramos pertinente primero hacer una breve reconstrucción histórica sobre el asunto. En este sentido, nos apoyaremos en Horrach (2009), quien a su vez se apoya en Heater (2007), y en Lizcano (2012). Asimismo, expondremos algunos conceptos y modelos sobre la ciudadanía.

### *Historia*

Iniciamos nuestro trabajo refiriéndonos a la Revolución Francesa como un hito histórico a partir del cual la noción de ciudadanía se ha extendido considerablemente en las sociedades occidentales o en las sociedades influenciadas por occidente. Dicha afirmación es en buena medida

cierta; pero también es cierto que los orígenes de la ciudadanía se pueden rastrear hasta la antigüedad, en Grecia. En este sentido, uno de los historiadores del tema, Heater (2007), divide su exposición en seis grandes apartados: 1) Grecia, 2) Roma, 3) el medioevo y la temprana edad moderna, 4) la era de las revoluciones y 5 y 6) cuestiones modernas y contemporáneas, en dos apartados que se distinguen por sus temas. En cuanto a Grecia, habla sobre Esparta, los filósofos Platón y Aristóteles y Atenas; en cuanto a Roma, habla sobre la república, el imperio y los estoicos; en lo que toca al medioevo y la temprana edad moderna, destaca las ciudades-estado italianas y las monarquías absolutas; en lo que toca a la era de las revoluciones, destaca primordialmente a la americana y la francesa; por último, en lo que se refiere a las cuestiones modernas y contemporáneas, en primer lugar, aborda los temas del federalismo, el nacionalismo y multiculturalismo y la ciudadanía mundial; y, en segundo lugar, los derechos civiles, políticos y sociales, la cuestión sobre la participación ciudadana de la mujer y la educación y socialización cívica.<sup>1</sup>

Siguiendo en todo momento a Heater, Horrach (2009) considera que los principales aportes de los griegos se encuentran en la idea de democracia y en la clase guerrera espartana. La primera, la democracia, en cuanto germen, pues no había existido algo similar anteriormente y, al mismo tiempo, como algo totalmente distinto a las democracias contemporáneas, pues los niños, las mujeres, los extranjeros y los esclavos carecían de derechos civiles. La segunda, en cuanto que la milicia espartana luchaba por el bien de la *polis* antes que por la gloria personal, como en la época de Homero. Los principales aportes de la época romana tiene que ver con la organización de la república por un largo tiempo, una serie de constituciones durante el imperio y, sobre todo, a la idea de cosmopolitismo de los estoicos. En este sentido, señala:

La meta buscada por el estoicismo, en lo que respecta a su versión romana, es la de la *res publica universalis* (comunidad universal de derechos), que sería la única que permitiría una completa realización del ser humano. La idea estoica de ciudadanía englobaría la ley natural y el derecho civil en su proyecto de ciudadanía universal (*kosmopolites*) (Horrach, 2009, p. 9).

Después de la caída del imperio romano, durante prácticamente toda la Edad Media, las ideas de ciudadanía y estado desaparecieron en buena medida del espectro occidental y reaparecerán hasta la época del renacimiento, en la que el *status* de ciudadano se adquiría y se concedía a partir de la propiedad de tierras y la participación activa en la elección de los miembros de las

---

<sup>1</sup>. En el siguiente apartado, en que se aborda el concepto, podremos exponer las diferentes significaciones que tienen los términos: ciudadano, ciudadanía y civismo.

asambleas en las ciudades estado italianas. Siglos después, la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776), la constitución de los Estados Unidos (1789), la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), la Declaración de Derechos Nacional en Estados Unidos (1791), entre otros acontecimientos y documentos, constituyen la denominada Era de las Revoluciones. Algunas ideas centrales relacionadas con la de ciudadanía durante esta época fueron: la soberanía popular y una serie de derechos políticos, entre los cuales destaca el derecho al voto. Por otro lado, durante esta misma época se demarcaron las dos posturas que han pasado a ser las dos tradiciones del pensamiento político: el liberalismo y el republicanismo.

Las tres cuestiones principales que se destacan para la ciudadanía en la época contemporánea son: la identificación del Estado con la nación y la atribución de los derechos políticos ganados en la época anterior a determinados sectores de la población: los negros americanos y a la mujer.

### *Concepto*

Lo primero que habría que puntualizar en este apartado consiste en que la expresión del término “ciudadanía” tiene un significado polisémico. No podría ser de otro modo, si vemos su evolución histórica como en el apartado anterior. Y, sin embargo, esto no quiere decir que no puedan establecerse algunas cuestiones en aras de conseguir algunas definiciones claras y coherentes, como el trabajo de Lizcano (2012). En éste, el autor revisó tres diccionarios de la lengua y 19 obras lexicográficas (o enciclopedias alfabéticas y diccionarios especializados en antropología, filosofía, politología y sociología) para analizar las palabras “ciudadano”, “ciudadanía” y “civismo” y ofrecernos comparativamente sus definiciones y establecer algunas relaciones. En este sentido, después de enfatizar que el principal punto de referencia son las colectividades soberanas de las últimas décadas, uno de los primeros hallazgos consiste en que estos 3 términos o palabras permiten una distinción en dos campos semánticos.

Por un lado, el referido a la pertenencia a dicha colectividad —cuando no también a las características que implica dicha pertenencia—, pertenencia que, como veremos, de una forma u otra siempre lleva consigo el reconocimiento de cierto estatus o posición social. Por otro lado, la actitud o el comportamiento que deben tener los integrantes de tal colectividad por el hecho de pertenecer a ella; es decir, la actitud considerada como deseable, moral o ética para la colectividad en cuestión” (Lizcano, 2012 p. 271).

De acuerdo a esta división, el término “ciudadano” se circunscribe primordialmente al primero, el término “ciudadanía” a los dos campos semánticos y el de “civismo” primordialmente al segundo.

Un segundo hallazgo consiste en dos clasificaciones a partir de los dos primeros términos ubicados en el primer campo semánticos. La primer clasificación, que se basa en el grado de autonomía de las colectividades que son objeto de tal sentimiento de pertenencia, consiste en la distinción entre colectividades (por ejemplo, por países o estados) y en la distinción entre habitantes (urbanos y rurales, por ejemplo) al interior de una colectividad. La segunda clasificación, se basa primordialmente en una división entre el sentido amplio de los términos (en donde se incluyen niños) y en el sentido restringido (en donde se excluyen niños, mujeres y personas con derechos políticos suspendidos por diversas causas). El tercer hallazgo consiste en que el término “civismo”, perteneciente al segundo campo semántico, permite una distinción entre “actitudes” y “comportamientos”. Hasta aquí la revisión en los diccionarios de la lengua.

En cuanto a las obras lexicográficas, el principal y más importante hallazgo tiene que ver en que los tres términos aludidos se pueden dividir en dos principales grupos: en el primero, los términos “ciudadano” y “ciudadanía” están enfocados y referidos desde una óptica jurídico-política; y, en el segundo, los mismos están enfocados y referidos desde una óptica ético-política.

Después de considerar la importancia de los términos “país” y “habitantes” y de precisar de que el significado de “ciudadanía” dependerá del de “ciudadano”, algunos resultados del trabajo de Lizcano son los siguientes: “que todos los habitantes de un país tienen en común el disfrute de ciertos derechos individuales y sociales, pero los derechos políticos siempre son exclusivos de una parte de ellos”, por los más diversos motivos y causas. Esto, desde la esfera político-jurídica. Desde la esfera ético-política, establece algunas divisiones, que parten de la concepción de “ciudadano”, en sentido amplio. El criterio de la primera de éstas es la madurez psicológica y la edad; el criterio de la segunda radica en el grado de participación en la vida pública, para distinguir a los ciudadanos pasivos de los ciudadanos activos; dentro de los ciudadanos activos, el criterio de una división más consiste en la amplitud del interés para distinguir a los ciudadanos gremiales de los ciudadanos ideológicos. Una última división, al interior de los ciudadanos ideológicos son los que denomina ciudadanos democráticos y ciudadanos autoritarios.

### *Modelos*

Volviendo al texto de Horrach (2009), en éste se plantean seis modelos de ciudadanía: el liberal, el republicano, el comunitarista, el modelo de la ciudadanía diferenciada, el multicultural, el

postnacional y, por último, el modelo cosmopolita cívico. Previo a la descripción de los modelos, conviene destacar que:

La condición de ciudadanía abarcaría una serie de derechos, concretamente de tres tipos: los derechos civiles (concedidos en el siglo XVIII), los derechos políticos (siglo XIX) y los derechos sociales y económicos (siglo XX), que los individuos han obtenido al ser reconocidos por el Estado, ente que ha regulado legalmente estos derechos. Es por ello que la ciudadanía consiste básicamente en la forma de pertenencia de los individuos a una determinada comunidad política. Esta forma de ciudadanía es, al mismo tiempo, igualitaria y universalista (Horrach, 2009, p. 14).

De los seis modelos, tenemos principalmente a los dos más tradicionales: el liberal y el republicano. En este sentido, las cinco características principales del *modelo liberal* son: 1. La libertad, entendida como no intervención del Estado con respecto a la voluntad soberana del individuo; 2. La moral, circunscrita al ámbito privado, mientras lo público se remite a lo legal; 3. El individualismo, entendiendo por esto los derechos inalienables de las personas; 4. La participación política, entendiendo por ello su relación con el beneficio personal y dentro de la lógica capitalista; y, 5. La neutralidad del Estado, complementando con esto el punto 2, al mantenerse el Estado al margen de la moral o las concepciones particulares del bien (Horrach, 2009, pp. 14 y 15). Algunos autores contemporáneos que detentan este modelo son John Rawls y Ronald Dworking. Por su parte, el *modelo de ciudadanía republicana*, también tiene cinco características, a saber: 1. La libertad, pero limitada por la comunidad; 2. Igualdad, con relación a las cuestiones jurídico-formales y también a las condiciones de posibilidad para el desarrollo; 3. Justicia, enfocado a los derechos del ciudadano y no solamente a los derechos del hombre, en abstracto; 4. Ciudadanía deliberativa y activa, entendiendo por esto una participación en el deber cívico; y, 5. La educación del ciudadano, considerando con esto que el ciudadano no nace sino que se hace, se forma a través de las actividades cívicas (Horrach, 2009, p. 15). Algunos representantes de este modelos son: Hannah Arend, Quentin Skinner y Philip Pettit.

Los cuatro modelos restantes, en cierto sentido más contemporáneos, se distinguen por las siguientes notas: El *modelo comunitarista*, representados por autores como Alasdair MacIntyre y Charles Taylor, a diferencia de los dos anteriores, privilegia a la comunidad por encima de la libertad y del individualismo. Asimismo, antes que principios definidos, considera que estos se van constituyendo a partir de la dinámica del consenso grupal. El comunitarismo tiene dos variantes: el nacionalismo y el comunismo. La característica principal del *modelo de la ciudadanía diferenciada* consiste en la elaboración y aplicación de políticas diferenciadas para los grupos minoritarios, con-

siderando los grupos mayoritarios siempre tendrán una posición privilegiada. Sus dos principales representantes son Iris Young y Carole Pateman. El *modelo multicultural* es muy parecido al anterior; sin embargo, lo que lo hace distinto es que sí especifica tres clases de grupos desfavorecidos: mujeres y discapacitados, migrantes y minorías étnicas, minorías nacionales. Quien sostiene esta propuesta es Will Kymlicka. Como crítica a los estados nacionales, el *modelo postnacional* se plantea como alternativa al considerar a la constitución, y no al esencialismo nacionalista. Su principal promotor es el filósofo alemán Habermas. Por último, la propuesta del *modelo cosmopolita cívico*, hecha por David Held, Adela Cortina y Martha Nussbaum. “La idea consiste en defender un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que vaya más allá de aspecto como el lugar del nacimiento o de residencia de cada individuo” (Horrach, 2009, p. 19).

## VILLORO: LOS RETOS DE LA SOCIEDAD POR VENIR

Como señalamos al principio, Villoro (filósofo mexicano) no abordó el tema de las nuevas ciudadanía; pero sí el de los retos de la sociedad por venir. En este sentido, cabe destacar que los últimos libros publicados por nuestro autor se pueden enmarcar en una propuesta ético-política. Desde esta perspectiva, en *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política* (1997) estudia los valores en sí mismos y su relación con la política, la acción política y sus cambios (en donde plantea la diferencia entre pensamiento reiterativo y pensamiento disruptivo y el pensamiento ético), así como la asociación política (en donde plantea la diferencia entre la asociación para el orden y la asociación para la libertad, la democracia participativa como alternativa y la comunidad). Posteriormente, en *Estado plural, pluralidad de culturas* (1998), Villoro estudia las diferencias entre lo que es y ha sido el Estado homogéneo y su diferencia con un Estado plural posible, la identidad y el derecho de los pueblos indígenas a la autonomía y por último, una ética de la cultura o, para decirlo más precisamente: un universalismo ético en el contexto de un relativismo y pluralismo cultural. Por último, en *Los retos de la sociedad por venir* (2007), Villoro propone a la justicia, la democracia y la multiculturalidad. En cuanto al tema de la justicia, lo aborda desde dos perspectivas: una vía negativa hacia la justicia o, para decirlo en otros términos, la injusticia; y, la idea de la justicia, con sus respectivos sentidos, los dos modelos principales: el teleológico y el deontológico y las antinomias intrínsecas a estos. En lo que toca a la democracia, Villoro la aborda también desde dos perspectivas: por un lado, comparando a la democracia comunitaria con la democracia republicana; y, por otro, desde la perspectiva de una idea de la izquierda como una postura mo-

ral. Y, finalmente, la multiculturalidad la estudia desde las condiciones de posibilidad, la relación de este con el derecho y como liberalismo radical. En lo que sigue, exponemos los tres retos que tenemos para el presente y un futuro inmediato.<sup>2</sup>

### *Justicia*

Actualmente, dice Villoro, existen dos paradigmas, dos modelos o dos propuestas teóricas sobre la justicia: la de John Rawls y la de Appel y Habermas. Ambas propuestas, señala enseguida, tienen en común tener como punto de partida unas sociedades desarrolladas y los presupuestos de un consenso racional entre sujetos iguales. En el caso de México e Iberoamérica, sostiene Villoro no podemos sino trazar una vía negativa, es decir, preguntarnos por la injusticia. En este sentido, especifica:

Partamos entonces de una realidad: la vivencia del sufrimiento causado por la injusticia. El dolor físico o anímico es una realidad de nuestra experiencia cotidiana. Pero hay una experiencia vivida particular: la del dolor causado por el otro. Sólo cuando tenemos la vivencia de que el daño sufrido en nuestra relación con los otros no tiene justificación, tenemos una percepción clara de la injusticia. La experiencia de la injusticia expresa una vivencia originaria: la vivencia de un mal injustificado, gratuito" (Villoro, 2009, p. 14).

Una vez que se ha establecido y reconocido la injusticia, lo conducente sería escapar a ésta o, en general, del poder injusto. Para esto, propone tres etapas o momentos para acceder a un nuevo modelo de justicia. Dichos momentos no son necesariamente sucesivos sino estados complejos en el desarrollo de un orden moral, a veces se sobreponen y a veces coinciden. En este sentido, dice:

1). La experiencia de la *exclusión por causa de la injusticia*. Ella provoca la conciencia de la separación tajante entre los sujetos excluidos y la comunidad de consenso social o la resultante del pacto político (...), 2). El juicio de la *exclusión como injusticia*. La consideración de la injusticia obliga a rechazar la pretensión de objetividad de la noción y práctica de justicia comúnmente aceptada. 3). La proyección de *un nuevo modelo de justicia*. Este implica, a la vez, la caracterización de un sujeto moral frente al sujeto "normal" de consenso y nuevos principios de justicia válidos para ese sujeto moral (Villoro, 2009, p. 20).<sup>3</sup>

<sup>2</sup>. Para exponer los temas de la justicia y la democracia nos basamos principalmente en el texto de las conferencias impartidas en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Cfr. Villoro, 2009). En lo que toca a la multiculturalidad, nuestra exposición se remite primordialmente al ensayo "Condiciones de la interculturalidad" (Cfr. Villoro, 2007, pp. 138-151). El motivo central de remitirnos a estos apartados consiste, por un lado, en la claridad y el carácter sintético de sus propuestas; y, por otro lado, en que un mayor desarrollo nos llevaría más espacio del que disponemos.

<sup>3</sup>. Villoro plantea ideas similares, pero expresadas con otros términos, en su texto "Una vía negativa hacia la justicia". Aquí los refiere de la siguiente manera: 1. Experiencia de la exclusión, 2. Equiparación con el excluyente y 3. Reconocimiento del otro.

Si, como se señaló al inicio, la injusticia es una experiencia vivida, personal y en relación con una realidad inmediata, Villoro nos advierte que ésta también se puede ver a través de la historia. La idea de abordarla desde esta perspectiva, consiste en que cuando se proponga un nuevo modelo se puedan eliminar o disminuir las exclusiones e injusticias existentes. Así, pues, una de las primeras exclusiones en la época moderna se expresó con los indígenas del llamado nuevo mundo, iniciándose en el siglo XVI; una segunda, con la intolerancia religiosa durante este mismo siglo y el siguiente, el XVII; y, una tercera, con la exclusión del Tercer Estado, a finales del siglo XVIII.<sup>4</sup>

En suma, en cada etapa se da de hecho una forma de exclusión: exclusión social de los indios en la colonia, exclusión religiosa de los católicos en el protestantismo, exclusión política del proletariado en la burguesía ascendente. En cada etapa histórica se presenta correlativamente la exigencia de un derecho que pudiera eliminar las exclusiones existentes (Villoro, 2009, p. 24).

Ante esta realidad histórica, se plantea Villoro una vía al futuro: la de abrir un camino que nos conduzca a la no-exclusión del otro. “Es lo que puede darse, por ejemplo, entre diferentes culturas en un multiculturalismo” (Villoro, 2009, p. 27).

### *Democracia*

El tipo de democracia que predomina en la mayor parte de los países occidentales es la de corte liberal. Algunas de las características de este tipo de democracia, son: la representación de los ciudadanos por vía de los partidos políticos, las libertades de los individuos o libertades privadas ante el Estado (estas libertades, también conocidas como libertades negativas, procura que los individuos puedan elegir de acuerdo a sus intereses, aunque no necesariamente pueda realizarse lo que se elige) y la neutralidad del Estado con respecto a lo que pudiera considerarse el bien común (una neutralidad del estado que es concebido como un espacio homogéneo, “donde no cuentan las distintas identidades culturales ni las desigualdades sociales y económicas” (Villoro, 2009, p. 34)). No hay lugar a dudas, reconoce Villoro, que la democracia de corte liberal tiene una serie de ventajas, pero también tiene una serie de desventajas. En este sentido, si bien se procuran las libertades de los individuos y el respeto de su dignidad, también conduce a conside-

---

Al final del mismo, señala: “La vía hacia la justicia que he presentado en resumen ha pretendido reflejar el proceso que históricamente los hombres y las mujeres han seguido para acercarse a ella. El logro de relaciones más justas entre los hombres se ha dado de hecho en etapas sucesivas. Su fin no ha terminado, pues la justicia plena es una idea regulativa que puede orientar las acciones de las sociedad sin nunca, tal vez, realizarse plenamente” (Villoro, 2007, pp. 15-41).

<sup>4</sup>. El antiguo régimen francés consistía en tres Estados o estamentos: el clero, la nobleza y el pueblo llano. La exclusión de éste ante la crisis que vivía Francia en 1789 fue uno de los motivos de que estallara la Revolución.

rar al individuo como un mero número al ser representado por un político o por partido; si bien la democracia liberal y representativa garantiza la igualdad de todos ante la ley, también provoca la exclusión a un gran número de ciudadanos en la toma de decisiones importante y que tienen que ver con un colectivo. En este caso, los excluidos pueden ser los inmigrantes, los abandonados socialmente, los ignorantes de sus derechos que no se reconocen en ningún partido político, los grupos que obedecen a diferentes tradiciones culturales.

Ahora bien, Villoro considera que ante los problemas que presenta la democracia liberal y representativa, se puede plantear la democracia republicana, comunitaria y participativa. He aquí sus ideas centrales: “1) Frente al individualismo liberal: una democracia participativa o comunitaria. 2). Reconocimiento del multiculturalismo. 3). No Estado neutral. Compromiso con un bien común. 4). Frente al Estado liberal, este Estado se fundaría en una moralidad o ética social” (Villoro, 2009, p. 40). Y, además, se puede pasar de un Estado homogéneo, según el cual hay una correspondencia entre Estado y nación, a un Estado plural, según el cual éste reconocería las diversas naciones que lo habitan. Siguiendo a Alasdair MacIntyre y a Seyla Benhabid, considera que las diferencias fundamentales están en la concepción de un “sujeto moral y su relación con las normas” (Villoro, 2009, p. 45). En este sentido, por ejemplo, se sustituye a un “yo generalizado” por un “yo concreto”. De vuelta a la cuestión a la justicia, Villoro señala una diferencia más:

Estas dos ideas de la persona moral dan lugar a dos concepciones que subrayan uno u otro sentido de la justicia. La primera privilegia la justicia como igualdad, la que no hace distinción entre las personas, pues todas están revestidas de la misma dignidad y tienen los mismo derechos. La segunda destaca la justicia como reconocimiento de la identidad de cada quien, pues las personas son insustituibles y cada una tiene necesidades diferentes, que deben ser atendidas (Villoro, 2009, p. 48).

Entre la democracia liberal, republicana y comunitaria, cabe destacar que en un primer momento Villoro (2007, pp. 117-129) contrapone la segunda a la tercera; o, mejor dicho, tomando distancia con la primera, establece algunas semejanzas y diferencias entre la democracia republicana y la comunitaria. En todo caso, lo que pretende rescatar de ambas es la idea de la no-exclusión. Siguiendo esta misma idea, en un segundo momento establece una serie ideas que, ahora sí, se contraponen entre la democracia liberal y la republicano-comunitaria, como se muestra en el cuadro I.

Por lo demás, no está de más agregar que en la propuesta de una democracia republicana y comunitaria, por un lado, se trata de escapar lo más posible a la injusticia; y, por otro, siempre en el mismo tenor, se busca darle cabida a los diferentes grupos culturales dentro de un Estado,

Cuadro I.

Democracia liberal	Democracia comunitaria
1. La persona individual es el único agente moral. En realidad, sólo él existe como sujeto independiente.	1. La sociedad preexiste al individuo. El individuo nace y transcurre en el marco de un horizonte social que lo antecede. La persona moral lo presupone. Hay un sujeto colectivo, histórico, al que pertenece el individuo.
2. La sociedad se explica por los individuos. Es resultado de su acción concertada. Los individuos se conciben como previos a la sociedad, en el "estado de naturaleza". Por sus acciones recíprocas originan la sociedad y, por convenio libre, el Estado. La libertad individual se pone límites a sí misma por el convenio que crea la sociedad política.	2. La sociedad explica características del individuo; éste no puede concebirse previo a la sociedad. Por lo tanto, la sociedad no surge de un contrato entre individuos. Hay un convenio tácito, previo, que precede a toda persona individual.
3. Si el individuo es el origen de la sociedad política, también es su fin. La sociedad es un medio para la realización de la persona. Por ello ningún fin colectivo puede sobreponerse a la libertad del individuo.	3. Los fines del individuo se realizan en la comunidad. El fin personal incluye la persecución de un bien común. Por eso, el fin de la comunidad es el bien común en el que se realiza el bien de las personas.
4. La sociedad política cumple ese fin al garantizar los derechos básicos, condición de la libertad. Estos son inviolables por la sociedad.	4. Junto a los derechos individuales existen derechos colectivos, condición de la realización de bienes comunes.
5. El espacio público ofrece un ámbito para la actuación de las libertades individuales. Es, por tanto, el lugar de la competencia entre individuos y grupos de personas.	5. En la comunidad, la competencia entre individuos debe reemplazarse por la persecución de un fin propio a todos.
6. La competencia debe darse en el marco de la tolerancia y el respeto a los derechos básicos, lo que permite la cooperación en beneficio mutuo.	6. En la comunidad, la solidaridad va más allá de la tolerancia recíproca. No hay justicia plena sin solidaridad.

Fuente propia a partir de la contraposición elaborada por Villoro (2009, pp. 50-52)

incluyendo lo más posible a la diversidad de grupos minoritarios, empezando con los colectivos y comunidades indígenas en el caso de nuestro país y de varios países latinoamericanos.

#### *Multiculturalidad o las condiciones de la interculturalidad*

Según Villoro, una teoría de la interculturalidad comprende al menos tres pasos que la hacen, a la vez, de condicionantes: la identificación y comprensión de una cultura, su valoración y un conjunto de principios de la interculturalidad. Dos cuestiones previas a la identificación de una cultura consiste, por un lado, en reconocer el hecho de que la historia humana está constituida por una pluralidad de culturas; y, por otro, en que todas y cada una de las culturas cumple una serie de funciones generales: expresar emociones y deseos, señala preferencias, valores, fines y da sentido a actitudes y comportamientos, reúne e integra a sus miembros en grupos y colectivos y, por último, todas y cada una de las culturas "determina criterios para la elección de los medios adecuados para realizar" fines y valores. En este sentido, "identificar una cultura consistirá en conocer en qué

---

medida cumple esas funciones de expresar, dar sentido, integrar a una comunidad y determinar los medios adecuados para lograr sus fines” (Villoro, 2007, p. 139). A partir de la identificación de una cultura, lo procedente es comprenderla. Esto se puede hacer desde dos dimensiones: la del poder (un poder que se puede manifestar en múltiples maneras: militar, económico, político, entre otros) y la del valor (ético, estético, religioso), pues toda cultura es un ámbito en donde inevitablemente se ejercen relaciones de poder (como capacidad de transformar y como dominio de unos sobre otros) y, a la vez, se expresan valores de diversa índole, incluidos los valores en contra del poder. “Así, el primer paso en el conocimiento de una cultura es comprenderla, tanto en los valores que pretende como en las formas de poder con que se ejerce. Quien comprenda se abstiene de aceptar o de rechazar. Quien comprende no hace acepción de personas o situaciones. No juzga, se limita a entender” (Villoro, 2007, p. 142).

El segundo paso es la valoración de una cultura que es, al mismo tiempo, comparación y equiparación entre dos o más culturas o también la comprensión intercultural. La equiparación puede ser de dos maneras: o bien todas y cada una de las culturas tienen el mismo valor, o bien todas las culturas son variantes de una sola. Esto es: o son equivalentes o hay una cultura universal y las demás son variantes de ésta. En el caso de que no exista una cultura universal, la alternativa es la comprensión de las culturas singulares. Dicha comprensión se haría estableciendo semejanzas y desemejanzas. Para ejemplificar esto, Villoro compara la cultura occidental con la cultura mesoamericana y la oriental. Las características de la primera son: el individualismo, la razón instrumental y el atomismo de la sociedad y la política. Las características de la cultura mesoamericana, al contrario de la anterior, son: frente al individualismo, los valores comunitarios; frente a la razón instrumental y el atomismo social, una relación de comunión con la naturaleza y con los otros. Las de la cultura oriental son, entre otras: desapego sobre la dominación, la liberación del egoísmo, la emotividad y la intuición como modo de conocimiento.

Villoro está lejos de afirmar que la cultura occidental sea el modelo único con el cual se puedan comparar las demás culturas, está lejos de sostener que la cultura occidental sea la cultura universal. Por esta razón, da un paso adelante, el tercero, al postular una serie de principios o criterios para comprender la interculturalidad. Dichos criterios son formales, no hablan o no se refieren a los contenidos de ninguna cultura en particular y son universales y pretenden a su vez una ética intercultural posible. El primer criterio es el de la autonomía, el cual consiste en “la capacidad de autodeterminación sin coacción o violencia ajenas” (Villoro, 2007, p. 148). Esta autonomía comprende, al mismo tiempo, el reconocimiento del otro e implica una preocupación de otras

comunidades culturales. El segundo criterio es el de la autenticidad, la cual puede constatarse “cuando: 1) sus manifestaciones externas son consistentes con los deseos, actitudes y propósitos de sus miembros y 2) puesto que esas disposiciones están condicionadas por necesidades, otro rasgo de autenticidad de una cultura, será su adecuación a las necesidades de la comunidad que las produce” (Villoro, 2007, p. 150). En este punto, dice Villoro, se puede “contrastar una ética transcultural con una ética universal de los derechos humanos”. El tercer criterio es el de la finalidad, la cual consiste en la capacidad de establecer fines y valores para orientar la vida de sus miembros y la integración de una comunidad, así como la realización de los mismos.<sup>5</sup>

## SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN: HACIA LAS NUEVAS CIUDADANÍAS

Lechner (2000) y Borja (2001) ya nos hablan propiamente de las nuevas ciudadanías. De acuerdo al primero, considera que la ciudadanía se debe de resignificar a partir de los cambios que ha habido en el discurso político y las estructuras sociales. Concretamente, Lechner señala:

Quando el sistema político pierde su centralidad y su jerarquía vertical, cuando la acción política desborda, tanto el marco nacional como el marco institucional, cuando el discurso político ya no escenifica una verdad autoevidente, cuando las bases del contrato clientelista se diluyen; en fin, cuando el Estado pierde su aura de poder sacrosanto, también cambia el papel del ciudadano. La erosión de la política institucional obliga a las personas a concebir de manera nueva su rol de ciudadano (Lechner, 2000, p. 28).

A partir de esto, Lechner propone analizar dos tipos de ciudadanía: la instrumental, que des- cree de la política, pero cree en la administración pública municipal, principalmente; y, la ciudadanía activa, que se caracteriza principalmente por un capital social y está volcada a la recuperación de su comunidad. Desde esta perspectiva, Lechner especifica: “El ciudadano activo está más dispuesto a organizarse con otras personas y no retrotraerse a la vida privada” (Lechner, 2000, p. 31).

Por su parte, Borja, en “La ciudad y la nueva ciudadanía” (2001), plantea siete puntos, a saber: 1. El concepto de ciudadanía, 2. El carácter evolutivo de los derechos ciudadanos, 3. La ciudadanía y la globalización: los límites del nacionalismo, 4. Ciudadanía y sociedad fragmentada, 5. De los derechos simples a los derechos complejos, 6. Ciudadanía y Tecnologías de la Infor-

---

<sup>5</sup>. En un artículo anterior, más amplio y en otro contexto, “Aproximaciones a una ética de la cultura”, Villoro habla de estos mismos principios e incluso uno cuarto: el de la eficacia. Por otro lado, cuando aborda el de la autenticidad, trae a cuentas esta misma noción pero aplicado a la filosofía iberoamericana y sus respectivas críticas a Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy (Villoro, 1998, pp. 129-164).

mación y la comunicación y 7. Ciudadanía y territorio. En los primeros cuatro puntos, Borja no añade nada a lo ya dicho en los párrafos anteriores. Pero el punto 5, no tiene desperdicio para comprender la necesidad de una resignificación de la ciudadanía. En este sentido, habla de los siguientes derechos: del derecho de la vivienda al derecho de la ciudad, del derecho a la educación al derecho de la formación continuada, del derecho a la asistencia a la asistencia sanitaria al derecho de la salud y a la seguridad, del derecho al trabajo al derecho al salario ciudadano, del derecho al medio ambiente al derecho a la calidad de vida, del derecho a un status jurídico igualitario al derecho a la inserción social, cultural y política, de los derechos electorales al derecho de una participación política múltiple. Todos estos derechos, señala más adelante, implican, por su puesto, sus respectivos deberes. Los puntos 6 y 7 también representan algunas novedades, pues la presencia y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha trastocado las relaciones entre las personas y de las personas con respecto a su entorno territorial.

Por lo demás, no está demás señalar que Lecher plantea sus reflexiones a partir de un informe sobre el desarrollo humano en Chile. Y, en el caso de Borja, a partir de la situación de la Unión Europea. En este sentido, nuestra recuperación de Villoro adquiere mayor valor.

A manera de síntesis, pues, tenemos, por un lado, que la historia de la ciudadanía como tal se puede rastrear desde la antigüedad hasta la época contemporánea sin dejar de subrayar que durante la época de las revoluciones americana y francesa fue cuando se gestaron los derechos individuales, sociales y políticos. Asimismo, tenemos que, a pesar de que el término de “ciudadanía” tiene una diversidad de significados, los campos semánticos a los que pertenece consisten en uno político-jurídico (pertenencia a un colectivo o comunidad y de reconocimiento, posición y status social) y en otro ético-jurídico (actitudes y comportamientos de las personas por el hecho de pertenecer a un colectivo o comunidad). Finalmente, desde el punto de vista de la reflexión teórica, tenemos que desde los años cincuenta contamos con las investigaciones e ideas de Marshal, Heater y Kymlika, este último para considerar los derechos y deberes de personas y colectivos de distintas culturas o grupos minoritarios al interior de un mismo Estado.

En lo que toca Villoro, por otro lado, podemos constatar que él no habla propiamente de la ciudadanía como tal, pero sí hace una serie de planteamientos que tocan y atraviesan el asunto. El punto más evidente está cuando se habla de los modelos de democracia: la liberal, la republicana y la comunitaria. Ciertamente, somos conscientes de que ciudadanía y democracia no son lo mismo; pero también lo somos al saber que se implican mutuamente. En este sentido, Horrach, dice:

Cuando hablamos de ciudadanía también lo estamos haciendo, necesariamente, de democracia; una cosa y la otra, aunque no sean exactamente lo mismo, resultan inseparables. Ambos términos tienen unas características activas, dinámicas, potenciales, en el sentido de que deben ponerse en juego constantemente; mientras que la ciudadanía es algo que a cada momento se está jugando, la democracia tampoco es un estado inmóvil y consumado, sino algo en continua transformación (Horrach, 2009, p. 2).

La cuestión que nos parece más reveladora e importante de Villoro consiste en el conjunto de estudios circunscritos, en términos generales, a la propuesta de una ética política en donde se habla de poder, valores, sociedad, política, Estado, culturas; y, de manera más específica y concreta, de la justicia o la falta de una justicia a partir de la vivencia de la exclusión por parte de los poderes políticos e incluso de los poderes fácticos. Dicho en otras palabras: consideramos que las reflexiones de Villoro sobre la injusticia como el ejercicio del poder político excluyente subyace a una serie de problemáticas de nuestras actuales sociedades complejas, sociedades que trascienden a las diferencias nacionales, religiosas y culturales, sociedades más horizontales y menos verticales, con identidades sociales múltiples.

## REFERENCIAS

- Borja, J. (2001). *La ciudad y la nueva ciudadanía*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/cultura/LaciudadJBorja2.htm>
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de Filosofía Factórum*, (06), Salamanca, España, pp. 1-22.
- Kymlika, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós
- Lechner, N. (Enero-Abril 2000). Nuevas ciudadanía. *Revista de Estudios Sociales*, (05), Bogotá, Colombia, pp. 25-31
- Lizcano, F. (Agosto 2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, (11) 32, Santiago de Chile, pp. 269-304.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: FCE.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. México: FCE.
- Villoro, L. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir. Justicia, democracia y pluralidad*. México: Siglo XXI.



UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

## CIUDADANÍAS SEXUALES. ACERCAMIENTOS A NUEVOS FORMATOS DE INCLUSIÓN

Juan Pablo Zebadúa Carbonell  
Karla J. Chacón Reynosa

### INTRODUCCIÓN

Nuestra intención al escribir este capítulo es aportar una mirada desde los estudios culturales al debate académico actual sobre el reconocimiento de los cuerpos sexogenericamente diversos que reclaman una ciudadanía sexual. Este acercamiento es planteado a partir tres casos concretos que nos acercan a modo de experiencia vivida, de experiencia corporal y social, a las resistencias y contestaciones sobre su tránsito, a sus consumos e identificaciones con una sexualidad disidente que reclama derechos y reconocimiento como corporalidad política.

Tal demanda colocaría en el centro del debate académico y social no solo el reconocimiento sociopolítico de cuerpos discriminados por su orientación sexual e identidad de género sino la implementación, por parte del Estado nación, de estrategias de interacción y atención con las necesarias estructuras sociales. Estas interacciones de inclusión social, advertimos, tendrían que orientarse hacia la resignificación de lo que hasta ahora había configurado el vínculo entre ciudadanía y cultura: la atención a la salud, a la educación, a la familia, al trabajo.

Estas temáticas, fortalecidas en el poder de los movimientos sociales y grupos Lésbico, Gay, Transexual e Intersexual LGBTI, que reinvidican una ciudadanía sexual, han sido atendidas en las *líneas de investigación* de la Maestría en Estudios Culturales (MEC): procesos culturales emergentes (Pons, Zebadúa y Chacón, 2016), identidades y agencias y frontera y migración (Chacón y Zebadúa, 2018) y notamos que desde los estudios culturales la reflexión se orienta hacia la producción, gestión y expresión de una corporalidad en un contexto de lucha entre una minoría frente a un Estado con una orientación heteronormativa que parece (o está forzado a) abrirse a un formato de inclusión e integración biopolítica de los cuerpos homonormativos. Esta lucha pondría en evidencia una realidad cultural emergente: las ciudadanía sexuales, que devela una tensión permanente entre la biopolítica del poder hegemónico y una minoría que reivindica una identidad sexual.

## MODERNIDAD Y DESMODERNIDAD: DESCONCIERTOS DESDE LA COTIDIANIDAD

Vivimos bajo un bombardeo ideológico dotado desde muchos frentes: desde la emergencia los media y la comunicación en general, hasta las configuraciones “transculturales” producidas por la migración a escalas planetarias; desde las nuevas formas de concebir la política, como guerrillas que no quieren tomar el poder ni derrocar al Estado, sino transformarlo (como el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional), en 1994, hasta los “nuevos” movimientos sociales y colectivos de y en transformación, hasta guerras comerciales donde involucran a todo el mundo, sin que se sepa cuál es la ventaja de ello. Todo eso forma parte de nuestro nuevo mapa cognitivo, el cual, día a día, tenemos que readecuar para ver en qué lugar de la cartografía caben las inverosímiles sucesos que nos sobrevienen alrededor de nuestras realidades.

Lo “nuevo” y “lo viejo” también se pronuncian sin distinción. ¿Qué es exactamente lo que permite pensar el mundo de forma distinta? Lo “nuevo” en nuestros tiempos significa haber dejado todo lo que no servía, para pasar a un época sin memoria donde se reinventan los tiempos de forma cada vez más rápida. Esta idea, en el manejo inopinado de lo “nuevo” y lo “viejo”, parte de un desplante epistémico adoptado ante una diáspora *posmoderna* que han campeado los análisis en esa dirección. Entendida así esta modalidad de comprensión nos induce, primero, a debatir la pertinencia de los postulados de la modernidad en los cuales descansaba la perspectiva del mundo actualmente conocido, un mundo rebasado y estructuralmente quebradizo en sus representaciones de vida; un mundo con raíz ilustrada que ya no fortalece una visión de futuro porque, quizá, éste ya nos alcanzó.

¿Qué es lo nuevo en este tiempo? ¿Una revaloración de lo que ya se tiene, o un nuevo paradigma de explicación? ¿Una calca de antiguas glorias epistémicas, pero robustecida ahora con un lenguaje distinto, que promete un mundo mejor al no tener horizonte hacia un desarrollo homogéneo y de “progreso” de la humanidad? Al no tener sustancia la homogeneidad y revelar un mundo más bien en caos y fragmentado en sus exposiciones vitales, la realidad actual rehúsa a dar explicaciones únicas y traspone toda estructura explicativa que dé por determinado el entorno del mundo en que vivimos:

Los posmodernismos construyen sus discursos acentuando los elementos de crisis y desencanto de la modernidad. Sin homogeneidad en los planteamientos y cuestionando las posibilidades mismas de la homogeneización cultural, los posmodernismos incluyen perspectivas tanto progresistas como con-

servadoras que permean los campos artísticos y académicos, pero también estilos arquitectónicos y diversos posicionamientos socioculturales. La posmodernidad considerada como fragmentación y particularismo social y cultural, donde se difuminan los ejes articuladores de las sociedades, se cuestionan las ideas de sociedad estructurada, así como los metarrelatos, las perspectivas teleológicas de la historia, la idea de progreso y desarrollo, la muerte de las vanguardias, además de las sustitución de la sociedad por tribus y comunidades emocionales (Valenzuela, 2003, pp. 18-19).

Ello se traduce en la desaparición de la unicidad del *sujeto* construido en la modernidad, que es lo mismo una crítica precisa hacia la versión modélica del sujeto cristiano, occidental, blanco, heterosexual y adulto, un ciudadano pleno como idea insuperable del desarrollo humano (Ema López, 2004, pp. 6-11). Aparecen, entonces, diversas formas de “ser sujeto” que han cambiado la visión de la transformación y el cambio social. Aquí es justamente donde se refrenda la confusión: ¿sabemos a ciencia cierta qué tipo de transformación es la que pretendemos en esta coyuntura? No podemos decir que hay muchos aciertos en este sentido: ¿cómo definir el “futuro” desde la multiplicidad de los sujetos como protagonistas de los cambios, cuando observamos con detalle la nueva construcción de otro mundo bipolar, del “nuevo orden” decretado por el antiguo presidente de Estados Unidos George W. Bush: “estás conmigo, o no lo estás”, el de la visión *cowboy* de Hollywood, de los “buenos” contra los “malos”, y ahora, enardecido con otro presidente, Donald Trump, este sí abiertamente partidario de la sinrazón?

A estas disyuntivas es a lo que se enfrenta el mundo actual. No sabemos a ciencia cierta a qué tipo de transformaciones tenemos que remitirnos como grupos y como sujetos. Sin embargo, hablamos exhaustivamente de lo “nuevo” frente a lo “viejo”, y viceversa. Ordenamos “posmodernamente” nuestra realidad sin precisar los alcances de los horizontes que tenemos que construir. Para muchos, la globalización emergió como supuesto paradigma de explicación para paliar las dudas epistemológicas que se ciernen sobre las definiciones de nuestras realidades actuales. Sigue siendo un abuso, desde luego, pero es tarea nuestra dilucidar en torno a las categorías de análisis que proponen *explicaciones* de nuestro entorno. Y tiene que ser una tarea inmediata.

#### *Globalismos a debate*

Dentro de todos estos complejos procesos podemos vislumbrar ciertas características que intentan explicar distintas realidades en torno a lo que sucede hoy en el mundo. La globalización, por ejemplo, discurrió como un proceso que intentó –y aún lo hace– abarcar, en formato explicativo, todos los campos de la vida.

Se ha utilizado a la globalización como un concepto para explicar, precisamente, esa realidad que surge a partir de la movilización de los mercados, modificando centralmente las economías nacionales y tambaleando la pertinencia de los Estados nacionales, entre otras cosas. Como consecuencia, surgió la idea general y avasalladora del pretender un planeta sin fronteras, sin barreras para el capital, sin diferencias étnicas, credos religiosos, ideologías políticas, es decir, un mundo ideal a partir de una sola visión hegemónica. Literalmente, el sueño de la Modernidad. Solo con plazos temporales más inmediatos y con más intensidad a la hora de accionar los eventos. En un mundo interconectado, trasciende esa misma idea, la de la homogeneidad, pero en sentido contrario.

Por otro lado, se analiza la globalización desde el avance de las tecnologías de la información, claramente expresado en los medios de comunicación masiva y la comunicación en red. Hoy día, todo lo que pasa en el mundo entero se conoce a una velocidad antes ni siquiera ideada: conocemos y observamos “en vivo” a las nuevas guerras del imperialismo; sabemos, antes que nadie, el nombre del nuevo líder mundial de la política; conocemos los caminos recorridos del *Path Finder*, el diminuto aparato que recorre el planeta Marte; también el nuevo nombre del celular más avanzado. Son procesos que definitivamente han cambiado nuestra percepción del tiempo y del espacio. El mundo es más *rápido*, cada vez más se presenta ante nosotros como un *video-clip*, lleno de imágenes que no podemos dimensionar sino por partes, y cuando medianamente llegamos a comprender estas imágenes, tenemos que cambiar a otras más, y así sucesivamente.

Como parte de la globalización está la “internacionalización” de la justicia y los derechos humanos. Ha habido algunos casos muy conocidos de ello<sup>1</sup>, pero aún está en ciernes y a debate por los peligros que conlleva el ponderar una única perspectiva de la justicia (la Occidental) y tratar de implantarla como idea general a partir de quién la lleva como bandera, como el caso de la antigua guerra de Kosovo por la OTAN, la incipiente alianza internacional en la segunda guerra del Golfo Pérsico, y actualmente la guerra en Siria.

Para entender esta complejidad económica, tecnológica, ciudadana, social y cultural, existe un concepto que delinea muy bien esta idea es el de la “sociedad transnacional”: fenómeno dinámico de un conjunto social donde resaltan las interacciones directas entre actores pertenecientes a sociedades de distintos Estados y de las cuales emanan acciones que trascienden sus fronteras. Esta “sociedad transnacional” tendría un marco de interacciones que mantendría un dispositivo para aglutinar el tráfico de ideas, identidades, patrones culturales y las acciones políticas. Se parte

---

<sup>1</sup>: Por ejemplo, el caso del enjuiciamiento del serbio Solobodan Milosevic; el fallido proceso judicial del exdictador chileno Augusto Pinochet, o la creación del Tribunal Penal Internacional para casos que sean “extraterritoriales” a las naciones.

también de la “sociedad global” (Ianni, 1994, pp. 145-161), como la redefinición de los valores por los que se erigen, por ejemplo, los nuevos movimientos sociales críticos, o bien, el de “ciudadanía multicultural” o “ciudadanía mundial”, categorías que intentan subrayar la igualdad cultural y étnica para todos los grupos sociales.

No está de más señalar que estamos ante un contexto de replanteamiento y ajuste como imperativo para definir nuevas referencias y así dimensionar críticamente los nuevos escenarios de este siglo. Desde las ciencias sociales se trata de una tarea urgente y obligatoria: definir las nuevas directrices para explicar el inédito orden (o desorden) que tenemos ante nuestra vista. Encontrar las perspectivas de análisis a partir de este nuevo tablero social que tenemos enfrente y reflexionar sobre la futura condición del mundo que aparece en el limbo de los nuevos lenguajes de la inclusión y exclusión como instancias de definición geopolítica y cultural.

#### *Los actores que surgen*

La discusión del papel del Estado, la democracia, la soberanía nacional, el sistema de partidos, la defensa de los derechos humanos, las ciudadanías, etc., es ya un necesario – e intenso- debate que re-posiciona el nuevo pacto social al interior de las sociedades actuales. A nuestras sociedades les resulta imprescindible el entendimiento de los microcosmos generados alrededor de los procesos históricos en las cuales conviven las identidades individuales y colectivas, así como los diversos actores de la metáfora “aldea global”. Significa tomar en cuenta aquellos discursos no generados inicialmente desde la globalización (algunas veces, en contra). Son estos discursos que entran en contradicción con los prototipos de la Modernidad.

Por ello, hablar de este contexto de diversidad global, hoy día, es poner a discusión las nuevas formas de organización de lo colectivos y sus discursos emergentes, lo que implica la construcción de un horizonte donde el Otro, el que contradice y no se amolda a las hegemonías, no signifique el enemigo y, por tanto, simboliza también la creación de un modelo alterno de sociedad. La cuestión es, justamente, en qué se basaría un tipo de desarrollo democrático y ciudadano dentro de la cual se fundaría este tipo de perspectiva.

Ello genera dos dificultades de perspectiva teórica: ¿nuevas democracias y ciudadanías? Para saldarlas, se tendrían que precisarse los fundamentos que sostendrían las bases sobre qué tipo de inclusión a futuro. Cuestionar la Modernidad y situar esta percepción de cambio hacia una moral de derechos humanos, de participación colectiva, de una tolerancia sin adjetivos, forma parte de los retos en los que se inscriben las identidades.

Al mismo tiempo de su expansión, dentro de la globalización se generan actualmente elementos que evidencian su contradicción, y en ese tenor también se cuestiona su esquema normativo del orden, implicando aquellos valores y acervos sociales, políticos y culturales edificados a partir del mundo bipolar creado después de la Segunda Guerra Mundial. Estamos asistiendo a una época que ya se dinamiza en la construcción de nuevas convocatorias para suscribir los modos de vida que definirán los tiempos futuros.

#### *La diferencia como exclusión social*

A través de la historia, en todas las culturas del mundo siempre ha existido la distinción hacia el Otro. Inclusive el nombre de los pueblos se basa en una connotación etnocéntrica, siempre en alusión al contrario, al bárbaro, al incivilizado. Por lo que no se puede concebirse la dinámica cultural sin la presencia de este elemento que, al mismo tiempo, aglutina componentes identitarios propios de la cultura denominadora y también excluye a quienes no comparten las características colectivas que generan cohesión social:

Es cierto que el rechazo del otro, del distinto, del diferente ha sido una constante en la historia de las relaciones entre los pueblos. El desconocimiento, la ignorancia, la superstición y la religión han desempeñado un papel muy importante en las distintas formas en que se puede clasificar la aversión hacia lo desconocido y lo diferente... (En este sentido) son muchos los que siguen pensando aún en las diferencias pueden explicarse en o por la pertenencia a una u otra raza, pues se sigue concediendo a ésta el valor de taxón clasificador de las distancias entre los diferentes individuos de la especie (García Castaño *et al*, 1996, pp. 11, 16).

La presencia de las otredades es una condición en la conformación de las identidades. Se entiende como el espacio donde se comparten atributos socialmente construidos que, al mismo tiempo, se contrastan con otros grupos que igualmente manifiestan características compatibles. Esta certeza desde la convivencia cultural ha sido permeada, sin embargo, por el sentido de exclusión que históricamente ha aparecido en el contacto humano. Es decir, la identidad del grupo en contraste con la otredad no siempre se ha dado de manera pacífica.

El discurso generado desde las identidades también presenta una parte agresiva, de dominación, que respalda una noción de supremacía sobre el Otro. Es la construcción de la diferencia como sinónimo de desigualdad, forma parte de un argumento condicionado históricamente que permite a una cultura considerarse “superior” a otra, supeditándola a una visión homogénea del mundo, lo que incluye la exclusión de las otredades como premisa fundamental para su establecimiento:

La construcción de la diferencia no es más que una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión...es la desigualdad disfrazada de diferencia, y ello, a pesar de que la condición de todo grupo es la diversidad tanto biológica y cultural. Dicho de otra manera, la diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual prosigue con éxito la evolución (García Castaño et al, 1996, p. 3).

Es el hincapié en el hecho de las relaciones de poder generadas por cualquier tipo de relaciones humanas. No obstante, este poder también supedita las diferencias culturales como una característica de la exclusión, al marginar a grupos enteros que detentan una forma de vida distinta al del grupo dominador.<sup>2</sup> Es un poder que, en todo caso, se potencia cada vez que se manifiesta la diversidad cultural como ente vivo, es decir, con una presencia dotada de un aparato cultural tangible que sirve, en todo caso, para signar la diferencia en tanto la consecución de espacios y de posiciones de superioridad.

Las relaciones humanas son por sí conflictivas, pero cuando se observan desde un intento de superioridad basado en posturas esencialistas y/o de atributos genéticos como característico de un grupo, se está de frente a la diferencia como forma de desigualdad. Esto opera desde muchos ángulos. La diferencia como forma de exclusión insiste en marginar toda posición que se salga del rango "normalizado" del cómo se debe ser en lo social y en lo que concierne a las ciudadanías. Así, los cuerpos y sus discursos forman parte de esta disputa por la inclusión, en el marco de la construcción de nuevas ciudadanías.

### *¿Nuevas ciudadanías?*

En este estado de cosas, cuando la realidad se ha vuelto disímil y sus nuevos rostro permiten entrever nuevos tipos de codificaciones que aseguren nuestro lugar en los actuales contextos. Es verdad que en cuanto al desarrollo de las ciudadanías se ha rotado el eje por la cual descansaban sus pilares. En una época de crítica al discurso de la Modernidad, es lógico pensar en las movilizaciones de las sociedades para poner atención a los cambios suscitados a los modelos que regían nuestras vidas cotidianas.

El precepto básico de la ciudadanía era dotar de significado y, sobre todo, de sentido la convivencia colectiva. En tal camino, al Modernidad deparaba seguridad general y un horizonte

---

<sup>2</sup> Basta recordar, inevitablemente, a la Alemania nazi y el caso judío de los años cuarenta del siglo XX. No es el único caso pero, quizá, contemporáneamente es lo más representativo en cuanto a la selección étnica de la diferencia para marcar la potencial desaparición definitiva de una "raza", como la característica de un pueblo.

de progreso y bienestar, como bandera ideológica que prevaleció en el espíritu de la Revolución Francesa. Ese sentido ciudadano conformaba un mundo con una propuesta de inclusión hacia un solo modelo del ser en sociedad. La Modernidad reclamó para sí y para el mundo, un tipo de lucha que pudiera dar certezas en una realidad.

Ahora bien, la apuesta por la ciudadanía libra una batalla inusual. De donde parte esta premisa es en la ruptura del orden establecido en cuanto a la visión única de ciudadanía emanada de la Modernidad, y se dota de colectivos marginados de tal discurso:

Los dilemas de la ciudadanía en una sociedad democrática caracterizada por la diversidad cultural se pueden señalar en los siguientes términos. Las teorías de la ciudadanía han sido elaboradas, en la tradición de la teoría política occidental, por hombres blancos heterosexuales que definen un ciudadano homogéneo a través de un proceso de exclusión sistemática, más que de inclusión, en el Estado. De esta forma, las mujeres, ciertos grupos identificables (por ejemplo, los judíos, los gitanos), la clase obrera, gente que representa ciertos grupos étnicos o raciales, en pocas palabras, gente de color, y los individuos que carecen de ciertos atributos o habilidades... fueron excluidos al principio de la definición de ciudadanos en distintas sociedades... (Torres, 1999, pp. 252-253).

Por un lado, la lucha es por la presencia como "sujetos" donde los olvidos epistémicos fue considerado como una regla. En estricto sentido, la norma de la Modernidad no existía los ciudadanos fuera de ésta, con lo cual el parámetro de la diversidad quedaba sujeta a ciertos límites que acotaban su actuar. Por otro lado, al segregar colectivos enteros dentro de esa normalidad convertida en moral política, la inminente quiebra hace que lo socialmente convenido se desvincule y aparezca un limbo donde nadie prevé lo que acontecerá después.

Desde luego, esto aplica para los grupos históricamente marginados de cualquier decisión pública, y abre para la discusión las evidentes fisuras del discurso moderno, ahora rebasado en algunos de sus puntos nodales.

Lo inusual de estos procesos es la propia percepción de los grupos en pugna. Ciertamente, las propuestas de ciudadanía emergentes son innovadoras, por lo que no hay ningún parámetro que las pueda medir en tanto discurso que a) rompa con la unicidad del concepto de ciudadanía moderna; b) pueda dissociarse de las inercias pretendidamente libertarias, pero en los hechos, formar parte de las homogenizaciones tanto criticadas.

Presencia	Discurso	Ruptura	Resultado
Colectivos gay	Inclusión, respeto, derechos	Marginación, invisibilización, exclusión	Presencia como sujetos de derechos

Presencia	Discurso	Ruptura	Resultado
Mujeres	Feminismo, derechos, participación, inclusión	Patriarcado, sexualidades prototípicas, exclusión	Movimientos emancipatorios, movimientos sociales de posicionamiento
Jóvenes	Inclusión, participación	Moral ambigua hacia su estado etario, sujeción	Movimientos contraculturales, movimientos sociales de posicionamiento
Niños	Derechos, presencia, inclusión	Moral ambigua hacia su estado etario, sujeción	Aplicación de normativas jurídicas, presencia del Estado como garante de tales aplicaciones

## LA CORPOREALIZACIÓN: LA ACCIÓN DE HACER EL CUERPO

Entendemos que la existencia humana es corporal. “Cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias... Le otorga sentido y valor” (Le Breton, 2002, p. 8).

El cuerpo, así, no solo encarna lo simbólico de una cultura de forma diferenciada (de si se es hombre o mujer) sino que se configura como una materialidad organizada intencionalmente, en tanto encarnación de posibilidades, condicionadas y circunscritas por convenciones históricas (Butler, 1998).

Al no haber un comportamiento natural del cuerpo para convertirse en individuo social, sino que requiere de un determinado aprendizaje corporal, lo corporal se destacaría como un proceso material de interacción social, como un auténtico campo cultural (Esteban, 2004, p. 19). El cuerpo por tanto involucraría maneras de ser, de hacer-se, de construir-se y presentarse ante los demás en el mundo social.

El cuerpo se *expone* en el espacio social, a partir de una serie de posiciones y marcas corporales interconectadas y operando internamente como externamente en él para hacer un despliegue de disposiciones, en tanto sistema de aprendizaje, como procesos de comunicación y adiestramiento que modelan al cuerpo y lo ubican en un espacio tanto físico como social y así reconoce y es reconocido.

Al hacer-se el cuerpo toma posición, a partir de posturas y mantenimientos inculcadas y/o engendradas en él –una *hexis* corporal– desde temprana edad condicionando las maneras de llevar el cuerpo, de hablar, de caminar, de comportarse y por tanto de sentir y pensar, (Bourdieu, 1999, p. 180) de acuerdo a un modo concreto de encarnación que sugiere que no hay un comportamiento natural de llevar el cuerpo, de mantenerlo, de comportarse, en tanto que los usos

del cuerpo masculino y femenino están en función tanto de la división sexual y social del trabajo. Así el cuerpo se coloca, asumiendo su posición como resultado de una interacción y aprendizaje permanente del sistema de disposiciones objetivadas –*habitus*– que le garantizan una comprensión práctica del mundo, con otros en el campo social, para orientarse en él.

El *habitus* –en tanto orientador– contribuiría a la mediación permanente, produciendo concordancia pero también discordancia –en su actualización– en el hacer del cuerpo, en sus identificaciones con las estructuraciones sociales (género, etnia, edad, clase social...). Dicho de otro modo:

Los procesos permanentes de actualización del *habitus*, a través de las experiencias cotidianas, pasan inadvertidos para el individuo y solo son revelados en forma de perspectivas, valores y acciones concretas. Así, las situaciones comunes aparecen dotadas de sentido. Podemos afirmar, entonces, que las estructuras se realizan en las formas de percepción, de pensamiento y de interacción de los sujetos, y no son del todo percibidas ni comprendidas por el sentido común. Lo que es percibido, en cambio, son las resultantes del sentido práctico: aspiraciones, necesidades, deseos, potencialidades, programas de acción intermitentes o duradero (Vizcarra, 2002, p. 63).

El *habitus* en tanto “sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito y explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores... no es otra cosa que esa ley inamente, *kx insita* inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino también de las prácticas de concertación” (Bourdieu, 2007, Pp.86, 96), el *habitus* actúa como un traductor y negociador de sentido entre los deseos individuales del agente y las expectativas colectivas (*habitus* de clase) producidas en el campo en tanto arena social, y muestra además, en forma de tensiones y contradicciones la huella de las condiciones de formación contradictorias de las que son efecto. El *habitus* sin embargo al actualizarse puede escindirse, desgarrarse lo que evidenciaría que:

Tales experiencias tienden a producir *habitus* desgarrados, divididos contra sí mismos, en negociación permanente consigo mismos y con su propia ambivalencia, por lo tanto condenados a una forma de desdoblamiento, a una doble percepción de sí y también a las sinceridades sucesivas y la pluralidad de identidades (Bourdieu, 2007, p. 446).

El *habitus* desgarrado, escindido, revela tensiones, contradicciones que llevan a las re-configuraciones con las identificaciones y prácticas del agente, en el caso que nos ocupa (la reflexión hacia la producción, gestión y expresión de cuerpos homonormativos) anotaríamos que estas prácticas sociales, que son también de género, evocan y reclaman para sí, en el *hacer del cuerpo*, una re-significación del género asociado:

Partiendo de la idea de que las personas no solo somos construidas socialmente sino que en cierta medida nos construimos a nosotras mismas, para Butler el género aparecía como (...el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos) De ahí que, para ella, elegir el género significa que una persona interprete las normas de género recibidas de tal forma que las reproduzca y las organiza de nuevo (Lamas, 1999, p. 170).

Esta elección, este modo de *hacer el cuerpo* es también entendido como corporealización (corporealisation) (Romero, 2006, p. 151) en cuanto acción de hacer cuerpo, y connota al cuerpo en proceso, en acción de ser constituido en la inestabilidad, en la precariedad, resistiendo así las posiciones sujetos *impuestas*.

La corporealización alude a las posiciones sujeto porque nos confieren una multilocalidad como resultado de las prácticas culturales diferenciadas y políticas cotidianas que recuperan el papel activo de los agentes corporeizados (Casado, 2006) tal y como buscamos que pueda ser evidente en el siguiente apartado de cuerpos sexogenéricamente diversos que exigen un reconocimiento a sus cuerpos. La corporealización nos ayudaría a comprender si bien que el agente corporeizado es un *habitus* encarnado, tanto la experiencia adquirida y vivida en sus interacciones y comunicaciones, le da acceso a resituarse y resignificarse en sus tomas de posición.

### *Corporealización y ciudadanías sexuales*

Este apartado tiene el fin presentar en los trabajos construidos desde el marco de los estudios culturales de Zarco (2015), Hernández (2016) y Marcial (2016),<sup>3</sup> el contexto contemporáneo en torno a los estudios de ciudadanía sexual:

han abierto un nuevo campo discursivo para la comprensión de cómo las democracias liberales son fundamentalmente heteronormativas. Es decir, democracias estructuradas de acuerdo a reglas y normas que otorgan mayores privilegios a los individuos heterosexuales que a los individuos no-normativos, sean estos gays lesbianas, bisexuales, transexuales y, en términos generales, las personas transgénero (Aquí utilizamos “transgénero” como un término genérico para incluir a diversos grupos de individuos que no encajan en los roles de género culturalmente prescritos, incluyendo travestis, transformistas, personas que han nacido biológicamente como hombres y mujeres pero que no “pasan” por su género médico y también a los transexuales. Usamos este término con la salvedad de que, debido a que casi

<sup>3</sup> Debemos aclarar que no se trata de los únicos trabajos desarrollados desde 2011, se contabilizan tres trabajos más, a saber: *Cuerpos migrantes y construcción de género: historias de vida outsider* de Gustavo Alonso Vargas Flores (2014), *Masculinidades desde los márgenes: experiencias y trayectorias en el Centro de Internamiento Especializado para Adolescentes Villa Crisol en Berriozabal, Chiapas* de Ana Laura Castillo Hernández (2014) y *Procesos de significaciones sexuales: experiencias y tránsitos corporales* de José de Jesús Ruíz Vázquez (2016). Pero para el análisis de los formatos de inclusión se trataron con los que han mencionado preliminarmente.

se ha convertido en axiomático cuando se utiliza políticamente, se omiten importantes diferencias entre estos grupos) (Lind y Argüello, 2009, p. 1).

Y que por tanto reivindican una corporealización diferenciada al género asignado, reclamando así, a partir de un cuerpo una ciudadanía sexual.

Quisiéramos destacar que en la narrativa/relato biográfico, de estos tres trabajos en los que se muestra que si bien el género es una configuración y encarnación sociocultural, el sexo también lo es. Estamos de acuerdo con Lamas (1999) cuando expresa que al desesencializar la sexualidad se muestra que el sexo también está sujeto a una construcción social

A partir de múltiples narrativas sobre la vida sexual se comprueba justamente que justamente la sexualidad es de lo más sensible a los cambios culturales, las modas y las transformaciones sociales... La sexualidad no es natural sino que ha sido y es construida: la simbolización cultural inviste de valor, o denigra, al cuerpo y al acto sexual. Bajo el término sexo se caracterizan y unifican no sólo funciones biológicas y rasgos anatómicos, sino también la actividad sexual. No sólo se pertenece a un sexo, se tiene un sexo y se hace sexo" (Lamas, 1999, pp. 170, 171).

Es decir, de existir el sexo como una actividad circunscrita al ámbito de lo privado en la actualidad vemos a una voz (movimiento LGBTI) reclamarla como una identidad pública, esto invertiría las jerarquías: "por primera vez el sexo deja de ser una parte arbitraria y contingente de la identidad para inaugurar una situación inédita: ya no hay identidad sin definición sexual" (p. 170), apuntalando así el sexo como configurador de la identidad de los agentes.

La reflexión desde los estudios culturales que circula en Zarco (2006) principalmente no solo se refiere a la reconstrucción de significados (experiencia vivida, itinerarios corporales) de los agentes corporeizados vulnerables y vulnerados por la migración de género, sino a los nuevos formatos de inclusión social a partir de la ciudadanía sexual:

Las luchas por la ciudadanía sexual implican una variedad de configuraciones ideológicas, lo cual conduce a perspectivas divergentes entre los estudiosos y activistas sobre cómo luchar para lograr el cambio social. Descriptores de la identidad (por ejemplo, gay, maricón, lesbiana, tortillera, marica, transfeminista, etc. Influyen en la lucha de la gente por poder interpretativo y acceso a recursos de este campo (Lind y Argüello, 2009, p. 15).

Para organizar estos acercamientos a los nuevos formatos de inclusión de ciudadanía sexual quisiéramos primero, en este subapartado, nombrar los trabajos, seguido de las temáticas trabajadas ellos y luego detenernos en tres rubros que nos mostrarán el ensamblaje entre:

- a) La experiencia vivida, de experiencia corporal y social.

- b) Las resistencias y contestaciones sobre su tránsito.
- c) Y sus consumos e identificaciones que daría lugar a una sexualidad disidente que reclama derechos y un reconocimiento como corporalidad política.

Tabla N° I. Cuerpos, ciudadanía sexuales y agencia.

Joven investigador	Trabajo de investigación	Temáticas desarrolladas
Ernesto Antonio Zarco Ortiz	Mampos, jotos y gais: La agencia homosexual y la estructuración de ciudadanía emergentes en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Sexualidad, agencia y ciudadanía.
Raquel Hernández Gómez	Tránsitos masculinos: encarnaciones de género en el arte de la performance.	Sexualidad, performance, género y agencia.
Rogelio Ernesto Marcial Zavala	Identidades Muxes en Juchitán, Oaxaca: prácticas sexo/genéricas y consumos culturales.	Sexualidad, muxes, agencia y consumos culturales.

Mediante la categoría de ciudadanía sexuales, leemos la experiencia de vida de los agentes corporeizados y la vincularemos (en las tablas subsecuentes 3, 4 y 5) tanto con las resistencias y acciones contestatarias sobre su tránsito como las identificaciones sexuales con el fin de agilizar su lectura y analizar las tensiones en la vida cotidiana, en las relaciones (in)equitativas de género y de ciudadanía en modo de prácticas culturales, que de acuerdo con Grossber (2012, p. 22) estas se insertan y operan en la vida cotidiana y la manera en que se reproducen, combaten y transforman las estructuras de poder existentes.

Tabla 2. Experiencias sobre el tránsito sexual. Tránsitos masculinos: encarnaciones de género en el arte de la *performance* (Hernández, 2015)

Identificación del agente corporeizado	Experiencia de vida	Acciones para el tránsito	Identificaciones
El proceso de encarnación de género del artista (México/norteamericano) Daniel B. Chávez en la performance y mostrar su tránsito masculino (Hernández, 2015, pp.15-19)	Se expone una etapa de vida de Brittany marcada por cuestionamientos, rupturas y continuidades respecto a su género y orientación sexual y donde visualiza la lesbiandad y lo trans. Discriminación, segregación. No reconocimiento a su identidad trans.	El activismo social y académico en que se plantea el cuestionamiento del patriarcado, la heterosexualidad, los patrones de belleza femeninos/masculinos y la diferenciación de clases y razas. Dos procesos de encarnación en su tránsito sexual y la práctica de la performance: el de género y el arte.	El agente se define a sí mismo como transmasculino manitoag, performer y pensador descolonial.

Tabla 3. Experiencias sobre el tránsito sexual. Identidades Muxes en Juchitán, Oaxaca: prácticas sexo/genéricas y consumos culturales (Marcial, 2015)

Identificación del agente corporeizado	Experiencia de vida	Acciones para el tránsito	Identificaciones
El proceso de encarnación de género de hombres autodenominados homosexuales y/o bisexuales que se adscriben a una identidad Muxe como expresión de arraigo cultural, una identidad regional zapoteca. (Marcial, 2015, Pp. 15-22)	Considerados incluidos como Muxe (afeminado, miedoso, cobarde) en la dinámica familiar Juchiteca. Los muxes trans, mujeres Trans (travestis, transgénero o transexuales). Los muxes Homo-Bi, hombres homosexuales y bisexuales identidad genérica masculina y generalmente heteronormados que se asumen muxes' por su identidad cultural y raíces zapotecas. Ridiculización y segregación.	Prácticas de travestismo, feminización Participación como muxe en la vida política, social, cultural y de folclor de la región.	Se presentan como mujeres muxes como un tercer género, socialmente aceptado en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México.

Tabla 4. Experiencias de tránsito sexual. Mampos, jotos y gais. La agencia homosexual y la estructuración de ciudadanías emergentes en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México (Zarco, 2015).

Identificación del agente corporeizado	Experiencia de vida	Acciones para el tránsito	Identificaciones
Cuatro procesos de agencia en homosexuales y que evidencian la estructuración de nuevas ciudadanías sexuales (Zarco, 2015, pp.25- 50)	Identidades homosexuales que emergen entre juegos de poder de homosexual y el cuestionamiento de la heteronormatividad. La lucha de poderes dentro del mismo colectivo LGBITTT por el reconocimiento de identidades homosexuales diferenciados (las locas, los masculinizados, mampos, jotos, chacales, gais). Discriminación, segregación, violencia.	Cuestionan la heterosexualidad al irrumpirla con sus prácticas, que buscan reconfigurar las visiones esencialistas sobre el ser homosexual. Amplían las perspectivas sobre diversas formas de vivirse en la homosexualidad. Cuestionan las maneras y normativas del colectivo que dictan quién puede ser acreedor o no a ciertos reconocimientos.	Se presentan como homosexuales con agencia, son activistas por los derechos LGTBI, militantes, intelectuales que exigen inclusión social, y el reconocimiento de derechos ciudadanos a partir de sus identidades sexogenéricas.

Hemos identificado procesos de corporealización que apuntan desde, el *habitus* escindido, hacia la ciudadanía sexual. Si bien no se tiene un cuerpo, sé es un cuerpo, la expresión de la sexualidad es también una construcción sociocultural, pues los agentes corporeizados aquí presentado, nos muestran que no sólo se pertenece a un sexo, sino que se tiene un sexo y se hace sexo. La ciudadanía sexual es un campo emergente que posibilitaría no solo el reconocimiento de cuerpos

transmasculinos, identidades muxes y homosexuales sino más bien la reflexión de las tensiones sociales, políticas y culturales de un contexto de lucha que muestra una trayectoria en donde el cuerpo ha pasado de ser el centro de la acción social. Esta lucha pondría en evidencia una realidad cultural emergente: las ciudadanías sexuales, en tanto tensión permanente entre la biopolítica del poder hegemónico y una minoría que reclama para sí el reconocimiento de sus cuerpos que sufren discriminación por la expresión de su identidad sexual.

Desde la corporealización artística, el tercer género, la trasmediación se vislumbra la apuesta y el debate por una ciudadanía sexual que desafía las configuraciones sexogenéricas tradicionales (sexo, género e identidad) y el espacio de lo privado (de la construcción íntima del deseo) para ser discutidas y reconocidas en el ámbito del reconocimiento y aval del deseo como expresión pública.

Este debate provocaría colocar a lo cultural como elemento conceptual para las variaciones epistémicas y el re-direccionamiento de las miradas con que se analizaba la realidad social.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Argentina: Akal.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista en *Debate feminista* (18). Octubre. México. pp. 296-314.
- Casado, E. y García, A. (2006). Violencia de género. Dinámicas identitarias y de reconocimiento. En García, S. F. y Romero, B. C. (Coords). *El doble filo de la navaja*. Madrid: Trotta.
- Chacón, R. K., Zebadúa, C. J. (2018). Procesos culturales emergentes: hacia un estado de la cuestión desde una perspectiva del cuerpo, género y juventud. En Díaz Ordaz C. E.M.y Lara, P.F (coords.), *Apuntes y reflexiones sobre la producción de conocimientos en el campo de los Estudios Culturales y Regional*. (pp. 49-76) Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Emma, L. J. (2004). *Del sujeto a la agencia (a través de lo político)*, [en línea] (consulta: septiembre de 2006), <http://www.atheneadigital.com>)
- Esteban, M.L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- García, C. J. et al (1996). *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales-UGR.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Hernández, G.R. (2015). *Tránsitos masculinos: encarnaciones de género en el arte de la performance* [Tesis de maestría inédita]. UNACH: Chiapas.
- Ianni, O. (1994). Globalización: novo paradigma das ciencias sociais. *Estudos Avancados, Sao Paulo*, 8 (21), mayo-agosto de 1994, pp. 147-163.
- Kindgard, A. (2004). Historia Regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 24, pp. 165-176.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, (5) 21, julio-septiembre, 1999, UAEM. pp. 147-178.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lind, A., Argüello P. S. (2009). Ciudadanías y Sexualidades en América Latina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Num. 35, Quito, septiembre, pp. 13-18.
- Marcial, Z. R. (2015). *Identidades Muxes en Juchitán, Oaxaca: prácticas sexo/genéricas y consumos culturales* [Tesis de maestría inédita]. UNACH: Chiapas.
- Pons, L., Zebadúa, C. J. y Chacón, R. K. (2016). Temas emergentes en el campo de los Estudios Culturales. En Rosario G. Chávez M. y Karla Chacón R. (Coords.) *El campo de los estudios culturales en Chiapas: formación e investigación en un programa de posgrado* (pp. 17-49). Chiapas: UNACH.
- Romero, B., C. (2006). *Articulaciones identitarias: prácticas y representaciones de género y raza/etnicidad en "mujeres inmigrantes" en el barrio de Embajadores (Madrid)*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Torres, C. A. (1999). Educación, ciudadanía y multiculturalismo: los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales (pp. 251-270). En García Selgas F.J y J.B. Monleón (Coords.) *Retos de la posmodernidad*. Valladolid: Trotta
- Valenzuela, A. J. (Comp.) (2003). *Los estudios culturales en México*. México: CNCA-FCE.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Época II. (8) 16. Universidad de Colima. México. pp. 55-68.
- Zarco, O. E. (2015). *Mampos, jotos y gais: La agencia homosexual y la estructuración de ciudadanías emergentes en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas* (Tesis de maestría inédita). UNACH: Chiapas.



UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

## TRAYECTORIAS TECNOLÓGICAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: INFORMATIZACIÓN, IDENTIDADES, ENCLASAMIENTO Y CIUDADANÍA DIGITAL

Marco Vinicio Herrera Castañeda  
Leticia Pons Bonals

### INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es reflexionar acerca de las trayectorias tecnológicas de jóvenes universitarios y de las formas en que, a lo largo de ellas, se construye o deja de construir una ciudadanía activa y participativa.

En su escritura se buscó responder al siguiente cuestionamiento: ¿cómo influyen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la participación ciudadana? El método de indagación se basa en la relectura de 34 autobiografías tecnológicas escritas por estudiantes universitarios que se han formado en el marco de las hoy denominadas sociedades del conocimiento. En las conclusiones se destaca el uso acotado que los jóvenes dan a las TIC, hacia el entretenimiento, las interacciones comunicativas y en la realización de algunas actividades académicas. Es notorio el escaso uso de estas tecnologías en lo que reconocemos como ciudadanía digital.

### TRAYECTORIAS TECNOLÓGICAS EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Para efectos de este trabajo se entiende por trayectoria de vida al conjunto de acontecimientos vivenciales, cíclicos y aleatorios que se dan entre el nacimiento y muerte de una persona y que suceden en topos y cronos más o menos específicos, caracterizados por los modelos culturales (Hall, 1978, 1990) en lo que transcurren. En el análisis de estos acontecimientos conviene aceptar su adjetivación conforme los campos en los que las personas actúan, así se pueden identificar una trayectoria escolar, otra profesional, otra familiar, etcétera; todas ellas forman parte de nuestra trayectoria de vida, que a su vez se asocia con un proyecto de vida.

De manera particular, la trayectoria tecnológica hace referencia al conjunto de acontecimientos vivenciales, cíclicos y aleatorios, que una persona tiene en función del consumo y uso de las

TIC –que incluye a los diversos medios y redes de comunicación. Las trayectorias tecnológicas emergen por el consumo y uso de TIC, son complejas y operan tanto en topos digitales (el ciberespacio) como analógicos (el espacio real), ya en tiempo compartido (sincrónico) o en tiempo asíncrono.

Se podría objetar el porqué limitarnos a observar solo a las TIC dentro de la trayectoria tecnológica, la respuesta es que a pesar de que en nuestra vida convivimos con diversas tecnologías, no todas crean interacciones sociales tan intensas como sucede con el uso de un móvil o una computadora. Por otra parte, un martillo, machete o licuadora, son tecnologías asociadas a actividades analógicas y sincrónicas que suceden en espacios muy delimitados.

En el plano de fondo debemos recordar que todas las personas que habitamos este mundo, utilizamos diversas tecnologías físicas (instrumentos, aparatos) y conceptuales (planes, planos). Aprendemos, y aprehendemos, esas tecnologías ya a manera de copia de modelos, ya a través de procesos estructurados de aprendizaje y de enseñanza.

Obviamente, como con cualquier tecnología, la persona que consume y usa TIC tiene que aprender y aprehender un conjunto de lógicas, lenguajes y situaciones valorales sin las cuáles no encontraría el sentido de su incorporación, ni los significados en su vida cotidiana.

La historia de la tecnología, sin embargo, hace evidente que el desarrollo y la apropiación de nuevas herramientas materiales y conceptuales está estrechamente relacionada con la cada vez más compleja, relación del ser humano con la humanidad y con su entorno. De lo expuesto hasta aquí podemos inferir los siguientes acontecimientos vigentes que circundan las trayectorias tecnológicas de los ciudadanos contemporáneos: a) la sociedad se ha informatizado, b) las identidades se han re-configurado, c) la especialización tecnológica *enclasa* socialmente y d) las trayectorias tecnológicas inciden en la emergencia de nuevas prácticas ciudadanas.

## INFORMATIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

En general, *informatización de la sociedad* refiere a los procesos institucionales, comerciales, técnicos y educativos para lograr en la sociedad el consumo y uso masivo de las TIC.

La literatura científica trata a la informatización como una “exterioridad”, como cosas o procesos que quedan fuera de las personas. Pero ninguna tecnología tiene sentido, aún en campos muy particulares, si las personas no las usan, desarrollan ciertas competencias para su uso o interacción con ellas. En otras palabras, la informatización de la sociedad solo es posible en la medida

---

que las personas han *in-corporado* la experiencia informática en su vida cotidiana, por tanto, la informatización no opera como una exterioridad de las personas.

La informatización, vista de conjunto se expresa primero, en procesos institucionales y de mercado por los que empresas y Estados, ya a nivel global, regional o local, distribuyen las tecnologías hacia la sociedad. Es claro que no solo se trata de poner en el mercado las computadoras o los móviles, hablamos de mecanismos financieros, educativos y legales, entre otros, que conjugados implantan en las sociedades el consumo y uso de aquellos.

Este proceso involucra la expansión de las TIC a los diferentes segmentos sociales y desencadena otros procesos que se desarrollan, más o menos, de manera simultánea:

1. Un salto tecnológico en el que la infraestructura urbana se adapta al equipamiento o viceversa.
2. La creación de la necesidad tecnoinformática para que los procesos que antes se realizaban de forma analógica (por ejemplo, el pago de la nómina en efectivo) ahora se realicen con apoyo de procesos y equipos informáticos (usando tarjetas de débito y cajeros automáticos);
3. El desarrollo de las competencias mediáticas para el uso de las TIC, ya por procesos formales (como las escuelas) o, sobre todo, a través de procesos informales que desencadenan una interesante bola de nieve, en la que las personas terminan enganchadas en el proceso, consumo, uso (abuso y adicción incluidos).
4. La *in-corporación* de la tecnología en la persona.

Mientras que los tres primeros son procesos que se pueden entender por sí mismos, el cuarto requiere una pequeña reflexión. Cualquier desarrollo tecnológico supone una ruta de adaptación ergonómica y cognitiva a fin de aprovechar su performance utilitario. Cuando se aprende a utilizar las herramientas tecnológicas, no solo desarrollamos la coordinación motora fina para el manejo del teclado, el *mouse*, la pantalla *touch*; en realidad, la persona y su cuerpo entran en una serie de eventos de performatividad que termina, o al menos disminuye, cuando se han desarrollado suficientemente los saberes, los valores, pero sobre todo las habilidades para usar el *hardware*. Desde cierto punto de vista, cualquier evento performativo corporal y cognitivo conlleva cierto grado de dolor físico y al mismo tiempo de placer. El resultado se manifiesta en las callosidades de las manos, contracturas corporales y desarrollo de ciertos músculos. La visión y los ojos deben adaptarse a las muchas hora de uso de las pantallas; los oídos y la audición ahora

se adaptan a mayores y más directos decibeles de volumen por el uso de audífonos. En la época actual la tecnología está diseñada no solo en función de las medidas físicas humanas (ergonomía), también tiene como proyecto un *performance* más amigable a la *in-corporación* tecnológica en el proceso performativo, en tanto que acorta y apura el proceso de adaptación, aprendizaje y simbolización de aquella. Las TIC significan el cuerpo e imponen estatus, simbolizan.

Las estructuras cognitivas de quienes ya han incorporado las TIC a su vida cotidiana también cambian. Uno de los fenómenos que ha sido documentado en las nuevas generaciones es la tendencia a desarrollar un pensamiento “multitarea”, con el que las personas pueden atender dos o más asuntos de forma sincrónica. De hecho, este fenómeno puede ayudarnos a distinguir a los *inmigrantes digitales* (ID) de los *nativos digitales* (ND). Los primeros se encuentran permanentemente en adaptación a las TIC y sus entornos; los segundos parecen traer el *chip* de la tecnología incorporada. Los primeros tienden a las *monotareas* (atender una actividad a la vez), los segundos pueden realizar multitareas casi sin problemas.

Las TIC también tienden a ser más invasivas de las actividades analógicas necesarias para mantener al cuerpo y a la mente en cierto estado de equilibrio. En general, la mayoría de los juegos y entretenimiento digital sedentarizan al usuario a un grado extremo, que combinado con una mala alimentación (muy propia de las sociedades posmodernas), y prevalencias a cierto número de enfermedades genéticas producen, entre otros muchos problemas de salud, el incremento de la obesidad entre la población.

## IDENTIDADES DIGITALES VS IDENTIDADES ANALÓGICAS

Pero la performatividad corporal no es lo único que ha cambiado con la informatización de la sociedad. En el origen de nuestra vida, hay preestablecidas muchas etiquetas sociales, todas ellas analógicas, es decir, asociadas a un contacto relacional directo y sincrónico entre las personas, entre el nuevo ser y la madre, entre la familia y aquel. El hecho de que esas etiquetas también puedan tener un significado simbólico no le quita su sustancia analógica, de hecho en algunos casos la refuerza. La identidad analógica una vez que se crea con el nacimiento se sostiene, casi siempre, a lo largo de toda la vida, a menos que, por cuestiones de seguridad, legales o de ciertos procesos emancipatorios, se modifiquen (vgr. los testigos protegidos, los cambios de sexo). El acta de nacimiento es el primer documento analógico que deja constancia de nuestra identidad, luego le siguen la cartilla de vacunación y los cientos de documentos que atestiguan nuestro paso

analógico por el mundo. La identidad analógica la portamos topológica y sincrónicamente, si no fuera así, en el mundo analógico simplemente no tendríamos un lugar, ni sentido.

Contrario a lo que podemos imaginar, las identidades digitales son más viejas que el *boom* de las TIC y la informatización masiva. El simple hecho de que a la persona se le asigne un número y ahora se le reconozcan solo a través de él, señala el inicio de la construcción de la identidad digital. Esta, a diferencia de la analógica, parece sintetizar todo lo que la persona es, con la ventaja adicional de no tener que verificar topológica y sincrónicamente todos tus atributos analógicos para concluir que *tú eres Tú*.

En cualquier caso, la identidad no es solo asunto de vida en abstracto, sino de cómo me conozco y reconozco y cómo me reconocen los otros en los diferentes topos y cronos. El nombre propio tiene un valor diferente respecto a un sobrenombre asignado por la familia o al apodo que imponen los compañeros de la escuela o trabajo. Legalmente a nadie le darán un préstamo bancario si se identifica con el apodo, incluso si solo lo hace con el nombre. La identidad de las personas se construye y se instituye bajo ciertas reglas, fines y sentidos relacionados con la identificación.

Las huellas de la identidad analógica se quedan en objetos analógicos, en comportamientos que pueden incluso perderse en el tiempo y por su puesto en el espacio, a menos que se guarde en una solida y heredable memoria analógica (libros, documentos en papel, archivos físicos, bibliotecas). La identidad analógica en muchos aspectos es imposición externa a la persona y esta solo la ratifica, resignifica, consolida, esconde conforme vive su trayecto de vida.

La identidad digital, que hoy día se construye gracias a las TIC, es realmente compleja gracias a tres atributos:

- a) Su construcción nunca termina, y de hecho trasciende el espacio y el tiempo para anclarse en el ciberespacio que es a la vez, asíncrono y síncrono;
- b) Lo anterior supone que desde que inicia su construcción, la identidad digital forma parte de la *nube*, de bases de datos digitales, de una *gran memoria virtual* que incluso puede estar fuera del topos originario de la persona y a la que se puede acceder desde cualquier topos y cronos, y
- c) Acumula los comportamientos e interacciones que las personas tienen en su vida *online*, y con ello es posible establecer un conocimiento de la persona basado en las tendencias que su comportamiento informa, cada vez que da un *click*, compra o consulta algo en Internet.

La identificación analógica que etiqueta a los individuos ha sido responsable aún hoy día, de la identidad distribuida de muchas sociedades, ésta es una especie de sumatoria del componente simbólico de las identidades analógicas más representativas de cada sociedad, clase o grupo de personas. No está por demás decir que estas distribuciones, que generalizan el ser y el espíritu analógico de una sociedad, invisibilizan muchos otros aspectos culturales y éticos, que llegan a tener repercusiones sociales ya a escala global.

Hasta ahora no hay evidencia de algo que se pueda denominar como *identidad nacional digital*, porque a diferencia de las identidades analógicas, las digitales no se suman para formarlas. Las TIC en todo caso han acelerado y dinamizado la distribución de las identidades sociales analógicas. Hoy día a los mexicanos poco se nos asocia con el personaje durmiendo junto a un cactus mostrando su pies en huaraches y su gran sombrero cubriéndolo, en su lugar otras identidades sociales analógicas son distribuidas – corrupción, solidaridad, narco tráfico... – si algo en el mundo global no se ha *des-territorializado* son las identidades sociales analógicas.

## ESPECIALIZACIÓN TECNOLÓGICA Y ENCLASAMIENTO SOCIAL

A finales del siglo XX la tecnología relacionada con la informática crea un nuevo acontecimiento que, para unos renueva las esperanzas en los procesos civilizatorios, y para otros es la concreción del inicio del apocalipsis de la humanidad. Basta recordar las preocupaciones que emanaron del llamado Y2K, debido a la omisión, acostumbrada por los programadores informáticos, de la centuria en el año para el almacenamiento de fechas. El 30 de diciembre de 1999, a las 19:00 horas, la agencia de noticias ANF, publicó:

El Y2K costará, de acuerdo con complicados cálculos de International Monitoring de Estados Unidos, 1.15 billones de dólares en todo el mundo. Es una cifra que da idea de las dimensiones del problema que es presentada hoy en un análisis de la separata informática Ciberpaís del periódico el País de España(SIC), que presenta hoy un panorama sobre lo que está pasando en el mundo en torno a la tan vaticinada “bomba Y2K” (ANF, 1999).

Más allá de lo sucedido en el cambio de milenio, Y2K, por primera vez en mucho tiempo, hizo a la humanidad con acceso a la tecnología informática, mirar con recelo lo que hasta antes del *error del siglo* había sido una transición tecnológica, masiva y global, realmente fluida.

Por supuesto, la informatización de la sociedad en el mundo ha sido asimétrica y a diferentes ritmos; en algunos casos los Estados han sido protagónicos, otros casos han tenido que participar

de manera coyuntural y solo en algunos campos, etcétera. Pero sin duda, entre 1975 y 1999, este proceso había logrado penetrar en al menos las capas más urbanas de las sociedades y especialmente en los procesos de industrialización y comunicación social.

El usuario de a pie de las entonces reconocidas como “nuevas TIC”, no sentía preocupación por lo profundo y rápido que calaban estas tecnologías en la vida cotidiana. Ya se podía tener un computador casero, se habían mejorado la difusión del radio y la televisión, Internet empezaba a crear contenido y bocetar las redes sociales, pero esas generaciones no tenían por qué sospechar de los nuevos comportamientos culturales que globalmente se estaban construyendo sobre todo a favor del mercado.

Hoy día, usar una computadora, navegar por Internet, colocar una palabra o frase que se convertirá en *trending topic*, o escribir en una red social utilizando *hashtags*, son acciones que muchas personas en el mundo realizan con *naturalidad*, es decir, porque han incorporado a su vida cotidiana *hardware* (aparatos, conexiones), *software*, procedimientos y lenguajes suficientes para interactuar con otras personas, trabajar o entretenerse.

El uso de TIC impone cierta infraestructura urbana que aún hoy, transcurridos casi veinte años del siglo XXI, miles de localidades en todo el mundo no tienen, con el consecuente resultado de que no todas las personas gozan o sufren la interconexión, la interactividad y la informatización. En México la brecha digital regional es muy marcada (Lara, 2014), a pesar de los halagüeños datos proporcionados en el *Informe de medición de la sociedad de la información del año 2018*, emitido por la International Telecommunication Union, cuando afirma que “más de la mitad de la población mundial está ya en línea. A finales de 2018, el 51.2% de las personas, es decir, 3 900 millones, utilizaban Internet” (ITU, 2018, p. 2). Más adelante, después de señalar que en general se observa un crecimiento de las telecomunicaciones y la conectividad en el mundo (no igual, por supuesto, atendiendo a las regiones y sectores sociales), se destaca, por una parte que el “acceso a la banda ancha sigue creciendo, aún en los países menos adelantados; por otra parte que, “casi toda la población mundial vive dentro del alcance de una señal de red móvil celular. Además puede acceder a Internet a través de una red 3G o de mayor calidad” (ITU, 2018, p. 2).

El conocimiento que requiere el acceso y uso de las TIC, junto con las condiciones en las que los usuarios potenciales de estas construyen los aprendizajes especializados requeridos, es sin duda un factor de enclasmiento a la manera en que Bourdieu (1988) lo propone, dado que estas tecnologías se incorporan como parte del capital cultural que requiere el desempeño social

y marca la posición de cada agente en algún campo social, como el escolar, de esparcimiento, laboral y el de participación política, en donde crece su importancia.

## TRAYECTORIAS TECNOLÓGICAS Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Las trayectorias tecnológicas tienen que ver con los medios que utilizan las personas para participar en la vida social e intervenir en los asuntos públicos que les competen, lo que nos lleva a vincularlas con la ciudadanía. Esto es claro cuando observamos, por ejemplo, que uno de los efectos del Y2K fue la generación de una preocupación por el uso de la tecnología y la reflexión acerca de los alcances que podría tener el aumento y distribución de cantidades cada vez más grandes de información a través de distintos medios electrónicos:

la sociedad civil se preguntó por qué poner todo el acento en el carácter empresarial y político de la información y no en el aspecto diverso y plural de la sociedad. Se reclamaba así incluir dentro de estos encuentros [las cumbres mundiales de la Sociedad de la Información de 2003 y 2005] el concepto de las sociedades del conocimiento, pensadas y descritas en plural con el fin de no caer en el esquema de un modelo social único (Gómez, 2016, p. 6).

El cambio de la denominación “sociedad de la información” por el de “sociedades del conocimiento”, asumido explícitamente por la UNESCO (2005) en los primeros años del siglo XXI, tuvo implicaciones sociales al proponer

incluir a todos aquellos grupos que no tenían cabida en la llamada sociedad de la información. Organizaciones civiles, pueblos originarios, marginados, actores sociales diversos, agrupaciones ciudadanas, en fin, un gran número de colectividades organizadas desde formas inimaginadas, que reclamaban su derecho a acceder a las TIC, a generar su propia información y aplicarla desde su propia visión para transformar sus muy singulares realidades (Gómez, 2016, p. 6).

Paradójicamente esa sociedad civil poco organizada y hasta impulsiva, que en las cumbres mundiales reclamaba espacios críticos en el uso y consumo de las TIC, pronto dejó en manos de los Estados nacionales y el mercado el avance de la nueva etapa de la informatización (como sociedades del conocimiento), a través de la distribución de formatos, contenidos y lógicas que cambiarían de manera insospechada las interacciones sociales vía los actos y procesos de comunicación. La irrupción en la escena pública de la Internet hacia 1969, el desarrollo de las telecomunicaciones y de la telefonía móvil (1980), y la emergencia de las redes sociales, hacia el año 1997, confluyeron en el año 2007 en una serie de prácticas que ya no solo implicaban una instru-

mentación de nuestra vida cotidiana, sino la visualización de nuestras trayectorias tecnológicas con un componente ausente: una *ciudadanía*, la digital, alienada a aquellos reclamos de las cumbres mundiales.

Si entendemos en un sentido amplio a la ciudadanía como el conocimiento y ejercicio de los derechos reconocidos —producto de ciertas relaciones y luchas de poder que se libran en determinados espacios, en un momento de la historia— podemos comprender por qué la incorporación de los recursos tecnológicos —y en este caso específico los digitales— conlleva nuevos espacios de acción, nuevas formas de participación y da pie a la emergencia de nuevas prácticas ciudadanas que precisan de lo digital. Así, en un primer acercamiento, de acuerdo con la asociación *chicos.net*:

Con el concepto Ciudadanía digital nos referimos a la construcción de pautas de convivencia y de comportamiento cuando interactuamos en entornos virtuales. Compartir pautas de convivencia en el uso de los dispositivos tecnológicos favorece que estos entornos sean más seguros y se produzcan menos situaciones conflictivas entre los niños, niñas y adolescentes (2014(PTS, s/f)).

Desde esta perspectiva, un ciudadano digital es aquel que “ejerce la totalidad o parte de sus derechos políticos o sociales a través de Internet de forma independiente o por medio de su pertenencia a una comunidad virtual” (Robles, 2009, p. 55). Chamorro y Palacio, afirman que hoy día no es posible circunscribir el concepto de ciudadanía a las fronteras geográficas como se ha venido haciendo ya que esto implica “desconocer la gran tarea de interconexión que ha desarrollado la ciencia y técnica contemporánea” (2014, p. 307).

Siguiendo esta idea, Galindo sostiene que el ejercicio ciudadano precisa de comunicación y espacios de diálogo (cada vez más digitalizados), siendo las TIC recursos valiosos para ello. “Así surge el concepto de ciudad digital, como el espacio en el que los ciudadanos se relacionan entre sí y con el resto de la sociedad utilizando todo el potencial que ofrecen las tecnologías digitales” (2009, p. 169). Pero el mismo autor llama la atención respecto de las competencias que hacen factible su uso, esto es, conocimientos, habilidades y actitudes para dominar los siguientes nueve aspectos propuestos por Ribble y Bailey: etiqueta, comunicación, alfabetización, acceso, comercio, derechos y responsabilidades, legalidad, seguridad, salud y bienestar (en Galindo, 2009, p. 171).

Para Robles (2009) esta forma de ciudadanía implica un “ejercicio individual de derechos sociales como poder expresarse, ser reconocido, comunicarse, acceder a consumos, informarse

y entretenerse a través de Internet”. Una primera exigencia social es sin duda el aseguramiento del acceso al servicio de Internet que hoy día es imprescindible; llega a convertirse en un derecho humano y se demanda que el acceso a este servicio básico sea “constante y de calidad [...] gratuidad de todo lo que proviene de la red de redes, o al menos que sean costos fijos y accesibles [así como] aprovechar al máximo sus potencialidades” (Linne, 2018, p. 43).

Con este telón de fondo emerge, en principio, en nuestros entornos nacional, regional y local, la producción y consumo diferenciado de contenidos digitales y evidencia que las posibilidades de expresión y lucha ciudadana a través de estas tecnologías no se presentan de la misma forma, sino que responden a condiciones más bien específicas que involucran variables generacionales, sexuales, económicas y de muy variadas índoles. Algunos estudios develan incluso que la producción de contenidos es más limitada que el consumo y que la personalización de este consumo a través de las redes y medios sociales es el signo distintivo actual de la participación ciudadana digital. Los más prosumidores, en tanto generadores de tendencias emergentes al proyectar

mayor influencia sobre sus comunidades de pares son una minoría activa que mantiene con regularidad la creación y difusión de contenidos audiovisuales (Urresti, 2015). Cuando los contenidos de estos usuarios se viralizan y alcanzan cientos de miles de seguidores, suelen ser definidos como *influencers* (Linne, 2018, p. 46).

En el primer capítulo del libro *Ciudadanía digital. Entre la novedad del fenómeno y las limitaciones del concepto*, publicado en 2014 bajo la coordinación de Alejandro Natal, Mónica Benítez y Gladys Ortiz con el propósito de investigar las formas en las que algunos sectores de la sociedad utilizan las TIC “para apropiarse de su realidad, demandar derechos o construir acción colectiva en busca del bien común” (2014, p. 9), se propone que el ejercicio de una ciudadanía digital requiere, entre otros, el cumplimiento de lo siguiente:

a) involucrar a una mayor masa crítica de ciudadanos que genere acción política distribuida y abierta a más sectores de la población; b) crear opinión pública en otros ciudadanos, ya que la participación de algunos puede ser mecánica o de baja demanda e intensidad, y donde no siempre el participante está realmente involucrado en una causa o si únicamente constituye un acto para matar el tiempo; c) realizar reflexión social y política que realmente sustente un cambio de largo aliento; d) producir y compartir bienes comunes en beneficio de la sociedad, entre otros (Natal, Ortega y Martínez, 2014, p. 269).

Diversos autores han destacado los cambios que proveen las TIC en relación con la participación ciudadana, mostrando que son los agentes más alfabetizados digitalmente los que tienen mayores posibilidades. Es claro que, si bien las TIC abren el espectro de participación ciudadana

y ofrecen “un amplio abanico de recursos de expresión y representación informativa dispuestos para explorar y vivir la democracia de forma creativa y abierta a la experimentación para el empoderamiento y autoorganización social” (Sierra, 2012, p. 263), este potencial se ve limitado cuando no todos los ciudadanos tienen garantizado el acceso y el desarrollo de competencias dispuestas para tal fin.

Sierra y Gravante (2016) afirman que la apropiación de estas tecnologías detona la creatividad y da paso a formas innovadoras de participación ciudadana que fortalecen las acciones colectivas, así como a “nuevos locus o experiencias de pensamiento e intervención social” (Gravante y Sierra, 2018, p. 93) que obligan a la región latinoamericana a reconocer formas alternativas de comunicación incrustadas en la emergencia de luchas indígenas. Por su parte, Cáceres Zapatero Brändle y Ruiz San Román (2015) afirman que si bien el uso de las TIC se relaciona con el empoderamiento de los ciudadanos, esto es más factible entre pares que frente a las instituciones públicas.

Al respecto, podemos tomar como ejemplo el trabajo desarrollado por Estupiñán, Molina, Flores y Martínez (2016) en el que valoran los resultados de la aplicación de un recurso digital (app Pleno Ciudadano) cuyo propósito fue mantener la comunicación de los diputados y senadores con la ciudadanía. En los resultados obtenidos, estos autores señalan que existen dos factores que inciden desfavorablemente en su aplicación, los cuales podemos extender hacia otras aplicaciones:

la brecha digital impide el ejercicio pleno de la ciudadanía digital y la participación ciudadana, y el uso de la tecnología no es suficiente para la construcción de una ciudadanía digital mientras continúe la falta de credibilidad en las acciones del gobierno (2016, pp. 126-127).

A lo expuesto subyace la aspiración de que las escuelas sean las instituciones en las que los niños y jóvenes aprendan las competencias tecnológicas que requiere el ejercicio ciudadano en la era, en el entendido que, “saber utilizar las TIC resulta cada vez más fundamental para conseguir un buen trabajo, encontrar pareja e integrarse a la sociedad” (Linne, 2018, p. 45). Por ello se demanda que los objetivos y contenidos escolares tomen en cuenta el desarrollo de competencias digitales para la búsqueda, selección y uso de la información lo que es contrario a estrategias pedagógicas tradicionales que prevalecen, las cuales “tienen a reproducir y celebrar el modelo enciclopédico, las fotocopias de papel, la memorización de datos y la lectura de textos clásicos” (Baricco, 2008; Urresti, Linne y Basile, 2015, en Linne, 2018, p. 44). La formación del ciudadano digital como una persona hiperalfabetizada, como “experto informático-tecnológico que resulta, en tanto *hacker* o programador, una especie de nueva versión erudita de macro lector” (Linne, 2018, pp. 44-45) es, en gran parte, responsabilidad de la escuela.

Si bien es cierto que son muchos los retos que enfrenta la sociedad para construir los espacios digitales y permitir que todas las personas accedan a estos en igualdad de condiciones, nos interesa subrayar aquí el papel de las escuelas a través de las experiencias vividas por jóvenes que han transitado por el sistema escolarizado hasta alcanzar el nivel superior en cuanto al conocimiento y uso de las TIC, así como la importancia que dan a estos recursos para potenciar su participación ciudadana.

## EXPLORACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

Lo que aquí se expone es resultado de la relectura que realizamos a un conjunto de 34 autobiografías tecnológicas escritas a principios del año 2019 por estudiantes universitarios (de licenciatura y posgrado) inscritos en programas de las áreas de comunicación y educación en las Universidades Autónoma de Chiapas y Autónoma de Querétaro.

El ejercicio solicitado a los estudiantes se sustentó en propuestas de docentes-investigadores que han denominado a esta técnica narrativa como *tecnobiografías* para referirse a los relatos que recuperan diferentes imágenes de la tecnología, desde su propia experiencia biográfica o *autoetnografías de aprendizaje*, en tanto buscan generar narrativas que sitúan el sentido de los cambios sociales que afectan el conocimiento y el aprendizaje, en la trayectoria personal, escolar, familiar, social (Sancho-Gil, 2013).

En nuestro caso, el ejercicio de autobiografiarse en la trayectoria tecnológica, tuvo como primera intención que el estudiante revelara para sí mismo esa trayectoria esperando encontrar aquello que para cada uno resultaba significativo en la construcción de su proyecto de vida personal y profesional. La clave que guió la relectura de estos trabajos asumió un carácter exploratorio por lo que se alejó de un criterio de representatividad y respondió al interés de encontrar elementos que nos permitieran avanzar en el cruce de dos líneas de indagación que venimos trabajando desde años atrás: los significados que asume el “ser estudiante” a lo largo de las trayectorias construidas por universitarios y el papel que juegan las TIC en los procesos educativos como medios para favorecer nuevas prácticas ciudadanas.

Las preguntas que guiaron la indagación fueron las siguientes: ¿cómo incorporan los universitarios las TIC?, ¿qué tipo de prácticas emergen como resultado de su uso?, y derivada de éstas ¿es posible que la incorporación de estos recursos tecnológicos en las escuelas amplíe el espectro de participación ciudadana?

El supuesto fundamental para la relectura de los textos es que, si bien hay una naturalización del consumo y uso de las TIC, iniciada a edades tempranas en el seno familiar y continuada en el trayecto escolar (hasta llegar al nivel superior), por sí misma no *dota a las personas* de elementos para la construcción de un pensamiento crítico sobre la apertura a nuevas formas de participación ciudadana. Adicionalmente, siguiendo con este supuesto, la escuela ha contribuido muy poco a la construcción de dicha ciudadanía digital priorizando un uso instrumental de las mismas.

Dicho lo anterior, vale anotar algunos hallazgos generales derivados de la muestra teórica de estudiantes.

Se obtuvieron tecnobiografías de dos grupos de colaboradores. Uno integrado por estudiantes de licenciatura de comunicación de la Universidad Autónoma de Chiapas, el otro grupo son estudiantes de dos doctorados del área de innovación y tecnología educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro. El rango de edad que cubre esta muestra teórica de 34 personas colaboradoras es de entre 20 y 40 años, esto implica que el año en que nacieron se encuentra entre 1980 y 2000. En México, estas generaciones son de transición entre lo analógico y lo digital. Así los colaboradores de mayor edad, representados por los estudiantes de posgrado, tuvieron más contacto con tecnologías analógicas, especialmente de radio y la televisión, y gozaron —o sufrieron— de las máquinas de escribir.

Nací en la ciudad de México [...en] 1987. Desde pequeña he tenido la fortuna de estar cerca de la tecnología... Mis primeros recuerdos de contacto con tecnología son videos y fotos. Tengo la posibilidad de conocer parte de mi historia familiar a través de grabaciones que mis abuelos maternos realizaron de algunas vacaciones y eventos importantes. Desde que cumplí dos años mis padres tenían una cámara de video por lo que cuento con videos de mis cumpleaños, de vacaciones, de rutinas diarias entre mi hermano y yo (Mujer, UAQ).

Pero la afirmación anterior requiere de matices, uno de ellos lo da el topos del colaborador. Mientras que hacia el año 2000 las TIC ya se habían sembrado con cierto éxito en las principales ciudades urbanas del país, en las zonas rurales apenas ingresaban:

Aún recuerdo una televisión con su caja de color amarilla y era de esas televisiones de blanco y negro... que ya se tenía arrinconado en una pequeña bodega de mi casa porque aquel aparato ya había sido sustituida (sic) por otra que ya era de color; era el centro de atención de todos. Aquel recuerdo era a inicios del año 2000, cuando ya empezaba a tener uso de razón, ya que yo nací el último día del mes de noviembre de mil novecientos noventa y siete en una comunidad perteneciente al municipio de Zinacantán que se llama Chiquinivalvo. Puedo suponer ante esto que la llegada de la televisión, de los teléfonos y de otros aparatos tecnológicos en las comunidades más alejadas como en el caso de Zinacantán se da en los años noventa (Hombre, UNACH).

Los colaboradores a través de sus relatos nos muestran cómo el proceso de informatización de nuestra sociedad fue lento y acotado a las ciudades urbanas con mayor densidad poblacional y, poco a poco, fue extendiéndose hacia las urbanidades más pequeñas.

La trayectoria tecnológica de todos ellos, según se descifra a través este análisis, se entrelaza con muchos eventos y actores significativos, pero en algunos casos, lo nuclear es un evento tecnológico significativo, casi siempre producido a manera de *serendipity*: “descubrir la máquina de escribir”, “tocar la computadora”, “usar el móvil de mi hermano”, aunque estos eventos pueden parecer a la distancia intrascendentes, en el momento que se produjeron, empezaron a dibujar la trayectoria de vida ligada con las TIC. Es más, aparece como una situación sin alternativa: “En este proceso de vida, llega la tecnología y nos obliga a integrarla a nuestras vidas en todos los aspectos (Mujer, UAQ)”.

Es notable para quienes no pertenecemos a esta generación, que analógica o digital, la tecnología a escalado de *herramienta o instrumento* externo, a un *gadget* que puede *in-corporarse* no solo como extensión de nuestras habilidades, sino como sustitución de algunas de ellas (por ejemplo, en la toma de decisiones en la selección de una ruta de viaje). Por otra parte, los colaboradores, en general, *no* nacieron en un contexto ampliamente informatizado, por lo que podemos observar que la trayectoria tecnológica de casi todos ellos comienza con una fase analógica -en el que la TV y la radio son los principales protagonistas.

Sin duda, he vivido toda mi vida rodeado de tecnología, empezando con las televisiones análogas, ese tipo de televisiones con la pantalla redondeada y una gran caja por detrás, quiero suponer que mi primer contacto con la tecnología al igual que muchos otros, fue con este dispositivo, la televisión (Hombre, UNACH).

Pero no solo la TV y la radio, los colaboradores recuerdan una amplia gama de aparatos analógicos con los que entraron en contacto: videograbadores, grabadoras de cinta, tocadiscos de vinilos, cámaras fotográficas y de video, el teléfono en casa y, por qué no, la máquina de escribir:

Otro de los recuerdos más significativos y que en aquellas épocas cuando apenas iba descubriendo el mundo; está relacionado a una máquina que usaba mi padre, la máquina de escribir porque él era el secretario del comisariado ejidal por donde vivíamos, cuando apenas yo tenía tres o cuatro años. Esta tecnología para mí y de mi corta edad para entonces había llamado mi atención de como mi padre pasaba horas redactando y ejecutando con una habilidad que él ya tenía para redactar. Todavía recuerdo la vez que yo fui a escondidas para ver cómo funcionaba aquella máquina, entonces lo que hice es meter una hoja y comenzar a pisar con los dedos las teclas, imité todos los movimientos que había visto hacer mi padre cuando redactaba (Hombre, UNACH).

Ahora bien, en la fase análoga, la trayectoria tecnológica se vive en combinación con una serie de eventos también analógicos donde *los aparatos* tenían un lugar en la exterioridad de las personas, que los adultos -padres, abuelos, primos de mayor edad- gestionaban en cuanto a formas, tiempos y condiciones su uso:

También veíamos televisión mientras comíamos, nos sentábamos los primos y mi abuela no nos dejaba pararnos de la mesa hasta que termináramos nuestra comida, hasta que mi abuela nos prohibió ver televisión mientras comíamos, porque uno de mis primos se iba meter la cuchara con comida por la oreja, por estar viendo la televisión (Hombre, UNACH).

En algunos casos, hay una especie de reminiscencia apocalíptica en los adultos, o si se quiere, una visión tecnofóbica de la misma:

Cuando era pequeña, estaba alejada de la tecnología, no usaba teléfono celular ni computadora, a pesar de que mi papá es ingeniero en computación y siempre ha tenido al alcance aparatos de última tecnología, él siempre procuró mantenerme alejada de la tecnología durante mi infancia (Mujer, UNACH).

### **Consumo tecnológico: actualización y adicciones**

El proceso de informatización social dirigida hacia el uso y consumo de las TIC, ha tenido una dinámica muy diferente a la que en su momento tuvo la radio o la televisión. Parece obvia la simpleza de esta observación, pero hace evidente que, en el impulso de las TIC en el mundo global, dos procesos se instauraron como complementarios y adyacentes: el consumo basado en la actualización, y el consumo basado en la adicción. Esto es más notorio en el caso de los móviles y las consolas de videojuegos, artefactos que predominan en las narrativas para expresar el hecho de estar a la moda o tener lo más nuevo en el ámbito de la tecnología, traer consigo la incorporación de comportamientos que a rayan en patologías:

Hoy en día mantengo un ritmo de vida lleno de tecnología, desde que tuve mi primer celular hasta ahorita, habré tenido aproximadamente 13 celulares distintos, 5 consolas distintas y el número de televisiones en casa han aumentado, pasamos de tener 1 o 2 en la casa a tener al menos 1 por habitación... Según algunas páginas de Internet, usamos el celular aproximadamente 5 horas al día, sin contar tablets, televisiones, carros con pantalla, relojes inteligentes, reproductores como el ipod y computadoras. El día tiene 24 horas, de las cuales 8 horas deberíamos dedicar a dormir, usar 5 horas el celular es mucho tiempo, ya es parte del estilo de vida (Hombre, UNACH).

...recibí como regalo de mi octavo cumpleaños un Súper Nintendo. Fue juguete que disfrutamos mucho mi hermano yo. Sin embargo, también fue un primer acercamiento a las complicaciones que puede tener la tecnología, no teníamos televisión en casa y el Nintendo se convirtió en un pasatiempo adictivo. Tuvimos

problemas con el tiempo que dedicábamos a jugar. Mi hermano se volvió adicto a tal grado que mis papás nos prohibieron el uso del Nintendo por muchos años (Mujer. UAQ).

A los 20 cambié de celular, nuevamente había aplicaciones con nuevas versiones, nuevas herramientas y el celular se convierte en una adicción pues al mantenernos en constante contacto con todo, cuando no sucede nada se siente raro y a veces hasta vacío, como si faltara algo que hacer (Mujer, UNACH).

Después de los 6 meses entre a trabajar en otro lugar y poco tiempo después a la universidad, no había nadie que no tuviera un celular en la combi, eso y también la necesidad de estar comunicada con mi familia y amigos hizo que yo pudiera comprarme el teléfono que actualmente poseo y es una maravilla porque me ayuda con tareas e investigaciones ahora si soy dependiente de él, y el de mi. Ahora siento que desde que me levanto tengo que checar mis WhatsApp, mi Facebook, ya tengo Instagram, Snapchat. Siento que ahora puedo llegar a expresarme de mejor manera por medio del teléfono, no sé si esto me ayuda o perjudica, tal vez checo el teléfono cada minuto máximo. Mi teléfono es mi asistente, mi alarma y mi lugar para no estar aburrida. Es parte de mí. Actualmente tengo un *Samsung J5 prime* y me gusta mi teléfono, es raro cómo puedes llegar a encariñarte con este objeto (Mujer. UNACH).

## EL APRENDIZAJE DE LAS TIC

El título de este apartado expresa dos situaciones bien diferenciadas en las trayectorias de vida de los colaboradores: por una parte la incorporación de las tecnologías en la vida cotidiana, a través de una serie de procesos de aprendizaje, que de alguna manera se han bocetado en los apartados anteriores. Por otra, cómo el aprendizaje de las personas, hoy día, se puede sustentar con el uso de TIC, en situaciones más o menos controladas, aunque no necesariamente escolarizadas o institucionalizadas.

Un asunto notable es que en las trayectorias tecnológicas de estos colaboradores hay *procesos evolutivos*, es decir, pasar del teléfono de casa al móvil, representa una *evolución*, que no se reduce a la adquisición de las lógicas y habilidades para el uso de lo uno u lo otro.

Esta evolución también es *gestionada* -por los adultos- en los primeros diez o doce años de vida, a diferencia de generaciones anteriores, en que la tecnología era adquirida según ciertas necesidades y siempre como una extensión corporal, y no como una extensión *in-corporada*. Si revisamos, por ejemplo, cómo fue el primer acercamiento de los colaboradores a la telefonía móvil, se notará, cómo todos recibieron los primeros equipos de sus padres, generalmente bajo la consigna de usarlo para emergencias o monitoreo; en seguida, se notará que la dotación del primer móvil se realiza en edades más tempranas, sobre todo en el caso de los estudiantes de licenciatura:

a los 7 años, me regalaron un pequeño celular que apenas encendía, ni siquiera podía hacer llamadas o enviar mensajes, pero el diseño era bonito, así que yo era feliz al tener ese celular. (Mujer, UNACH)

En cuanto al aprendizaje para la incorporación de las TIC, es notable que se ha sustentado -y de hecho es la forma más eficiente- en lo informal, en la copia de modelos de comportamiento, incluso en el descubrimiento a manera de *serendipity*:

Por mucho tiempo, quiero pensar, la computadora fue ampliamente relevante no solo por las múltiples funciones que esta ofrecía, sino porque un día mientras merodeaba los archivos del ordenador en el que trabajaba encontré un ejecutable que decía Mario, al cual no dudé en darle doble clic para acceder a él y mi sorpresa fue que era un videojuego, por supuesto no tenía ni idea de que era o como se usaba, pero al cabo de unos minutos tras tocar algunas teclas comencé a entender y a jugar (Hombre, UNACH).

O, como dice uno de los colaboradores, “Un dato curioso es que no recuerdo nunca haber aprendido a conectar una consola, simplemente sabía hacerlo, hasta la fecha nadie me ha enseñado a conectar un aparato” (Hombre, UNACH).

Lo anterior nos hace destacar el hecho de que hay una gran diferencia entre aprender a usar un móvil o una consola de video juegos, y aprender a usar una computadora. Por supuesto, solo nos referimos al aprendizaje en tanto adquisición de las habilidades, las destrezas, lo práctico en el uso del *hardware* y el *software*, durante los primeros años del contacto.

Ahora bien, por alguna razón, que parece estar asociada a la novedad de las computadoras, y a una muy mala administración de su distribución en los entornos escolares públicos, a los equipos de cómputo se les etiquetó con un halo de fragilidad, alto valor económico y elitismo (en el sentido de que solo unos pocos agraciados podían manipular esos aparatos), que no son pocos los colaboradores que recuerdan algún encuentro desafortunado con ellos:

El primer contacto que tuve con las TIC, en concreto una computadora, se dio un sábado después de acompañar a mi abuelo materno a impartir clases de teatro, me llevó a una Ludoteca, no recuerdo bien si era del Gobierno del Estado o era Municipal, tenía un aula virtual y otra llena de computadoras al que entré de prisa al ver a varios niños sentados usándolas, me detuve en seco antes de poder llegar a una ante el grito de mi abuelo “¡No toques eso. Lo vas descomponer!”. Los jóvenes encargados de la Ludoteca le explicaron que podía usarlas y al final del día me llevé un dibujo a mi casa que hice en la computadora (Mujer, UAQ).

En la escuela también tuve contacto con tecnología. Contábamos con centro de cómputo que funcionaba a manera de laboratorio. Asistíamos a él una vez a la semana, recuerdo que en ellas compartíamos computadora con una pareja. Estas clases me gustaron mucho, sin embargo, me parecían muy directivas y peligrosas pues existía una constante amenaza de “no tocar nada que no te dijeran o les cobrarían el equipo a tus padres”, por lo que lógicamente me privaban mis ganas de explorar (Mujer, UAQ).

La secundaria donde estudié corresponde a la modalidad telesecundaria que se caracteriza por usar los medios electrónicos y de comunicación como televisor, señal satelital y videos para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero en ocasiones no llegaba la señal para ver las clases en el televisor. En el caso del uso de las computadoras se limitaba a aprender cómo encenderla, explorar Power Point y Word, cómo apagar la computadora y cómo “tratarla” para no descomponerla porque era muy caro repararla, según el discurso de los profesores. Así que el primer contacto con la tecnología no fue grato, porque me crearon miedo hacia el artefacto (Hombre. UAQ).

Por supuesto, las escuelas privadas vieron en la “enseñanza de la computación” un negocio redituable, que duró muchos años, pero que realmente no preparó a esas generaciones:

Tuve un profesor de informática cuyas clases se limitaron a crear un correo electrónico, chatear en el Messenger, escribir en Word y hacer una presentación en Power Point con animaciones como proyecto final. Debido a lo anterior mis padres me inscribieron en un curso ofrecido por una escuela denominada CCPM, el cual no terminé por cuestiones económicas (Mujer. UAQ).

Los colaboradores podían aprender en la escuela algo de computación y practicar fuera de ella, ya en la casa -si había un equipo de cómputo- o en los *ciber* que a la sazón también se convirtieron en negocios rentables:

Pero, si no mal recuerdo fue a mediados o finales de primaria en donde las computadoras con Internet estaban en la cima, los cibern tenían un auge tremendo. A la edad de 8 años iba al ciber junto con mi prima a jugar, pasábamos como 3 horas o más. A los 9 años, en la primaria nos empezaron a dar clases de computación, cómo encender/ apagar la computadora, los nombres de las partes de la computadora, a usar Paint, y como bien sabemos, antes no existía el USB, todo era por disquet o disco, y a nosotros nos dieron un disco que debíamos llevar todas las clases y ponerlo ya que su contenido era educativo, contenía matemáticas, español, geografía, historia y un poco de inglés (Mujer. UNACH).

Pero si la escuela formal no les enseñó a usar los equipos de cómputo, gracias a un capital cultural y tecnológico que los colaboradores poseen, el acercamiento y posterior uso y consumo de las tecnologías se facilitó y ayudó a su naturalización en la vida cotidiana. Esto muestra que la diversidad de capitales asociados a las TIEC es amplia y que el capital cultural está distribuido en todo el entorno social, desde el ambiente familiar, escolar y recreativo:

Desde los cuatro años aproximadamente disfruté de una grabadora en la cual escuchaba música. Me encanta bailar y cantar y considero que este recurso tecnológico fue fundamental para desarrollar en mí este gusto. En la primaria tuve una grabadora de voz. En ella grabé canciones y cuentos que leía en voz alta. Nací en una familia donde la lengua escrita es un objeto privilegiado. Mis abuelos y mis padres tuvieron una librería por más de 20 años y mi primera infancia la pasé entre libros, grabar mi lectura en voz alta y escuchar audiolibros fue una de mis pasiones por muchos años (Mujer, UAQ).

Mi padre siempre fue un amante de la tecnología, como buen ingeniero. En mi casa había una computadora con Internet a principios de los 90. Eso casi nadie lo tenía y no solo por falta de recursos, también de interés por tenerlo. Además, que siempre en mi casa hubo muchos juegos educativos para la computadora. Desde pequeña estuve en cursos de computación o visitando los pasillos de la universidad y los alumnos de mi mamá me ponían juegos en la computadora y me enseñaba a usarlos. Prácticamente estuve rodeada de la innovación y la tecnología en educación (Mujer, UAQ).

Los colaboradores que muestran un capital cultural tecnológico digital importante manifiestan algún grado de visualización de las repercusiones de la tecnología en su trayecto de vida:

Sin duda ha impactado la vida laboral en lo positivo, sin embargo, no puedo dejar de ver con preocupación lo mucho que tenemos que hacer conciencia de que a pesar de las bondades que trajo, las personas debemos seguir siendo personas y no dejar nuestra naturaleza social, humanista, emocional y profesional al margen (Mujer, UAQ).

Pero también observan, lo que sucede en la sociedad:

Un hecho que quiero también relatar respecto a las tecnologías de la información y comunicación, es que hasta en los pueblos originarios ha modificado y cambiado por completo ciertos aspectos culturales. Por ejemplo, en el lugar donde soy originario que es Zinacantán, un pueblo que aún mantiene sus usos y costumbres, donde el noviazgo se concibe de otro modo, donde antes las parejas en sus etapa de noviazgo no tenían libertad para conocerse, donde no tienen una intimidad en la plática para hablar, planear y ver si sus vidas son el uno para el otro. Pero gracias a los celulares actualmente los jóvenes han encontrado un escape para conocerse, para hablar, es decir, les ha dado cierta intimidad en la etapa de noviazgo aunque no fuera de forma presencial pero sin duda ha cambiado la forma de lo dicho (Hombre, UNACH).

En el otro extremo, el capital cultural es menor y orientado a las tecnologías analógicas, todavía ligadas a tareas específicas, sin embargo, ello bastó para que el colaborador pudiera incorporar las tecnologías digitales una vez inserto en un contexto más avanzado de informatización (por ejemplo, el de las escuelas urbanas, y los cibercafés).

Hay que notar que el aprendizaje para el uso de las tecnologías en la muestra de colaboradores que hemos leído, no se reduce al uso, a la habilidad para usar el aparato -como sucedería con un carpintero respecto a una sierra eléctrica- sino al desarrollo de un conjunto amplio y complejo de habilidades, conocimientos y valores que se aglutinan en la llamada *competencia mediática*. Lo cierto es que a partir de las tecnobiografías solo podemos suponer que esta competencia mediática se desarrolla en fases tardías de la escolaridad del colaborador, especialmente de aquellos que *tienen* que trabajar con las TIC de forma cotidiana. Por supuesto, el uso del móvil, y de los juegos digitales parecen no promover, por ejemplo, el empleo de un conjunto de valores dirigi-

dos a lograr alguna convivencia basada en derechos, etcétera, valores que se debieron construir conforme se desarrolla la competencia mediática:

Ahora el uso del celular y las redes ha cambiado, y nosotros también. Sólo es cuestión de analizar si todo esto, los cambios constantes de tecnologías van a cambiarnos por completo, y si este cambio va ser para bien o para mal... Es cuestión de análisis porque la gente y los jóvenes de ahora hacen mal uso de este dispositivo, por ejemplo en la combi ya no sé dan cuenta de cuándo el chofer les pasó o no el cambió porque van como embelesados con él teléfono o si te vienen siguiendo en la calle, o si estás o no poniendo atención en clase o el maestro pone atención a los alumnos, ahorita ya todo lo educativo son en plataformas, en redes sociales como si fueran ya parte de las herramientas educativas. Exámenes por videollamada o en páginas, ¿Qué es eso? Acaso también los adultos se vuelven susceptibles al uso extremo de las TIC o ¿también son víctimas de esta enorme oleada de la tecnología? (Mujer, UNACH).

Finalmente, respecto al aprendizaje de las TIC en los colaboradores, es evidente que los primeros juegos pixelados de los móviles de pantalla pequeña, hasta las consolas como *Nintendo*, *Play Station*, *X Box*, y otras máquinas de juegos de uso personal, fueron los acelerantes de la incorporación de lo tecnológico en su trayectoria de vida:

Recibí como regalo de mi octavo cumpleaños un Súper Nintendo. Fue un juguete que disfrutamos mucho mi hermano yo. Sin embargo, también fue un primer acercamiento a las complicaciones que puede tener la tecnología, no teníamos televisión en casa y el Nintendo se convirtió en un pasatiempo adictivo. Tuvimos problemas con el tiempo que dedicábamos a jugar. Mi hermano se volvió adicto a tal grado que mis papás nos prohibieron el uso del Nintendo por muchos años (Mujer, UAQ).

Con el pasar del tiempo tuve mi primer celular, era un Nokia que tenía lo más atractivo para mí en ese tiempo, el juego de una serpiente, me podía pasar hora jugándolo, sin cansancio (Mujer, UNACH).

Recuerdo que estaba en primaria [...] en vacaciones de verano hubo un curso en la Facultad de Ingeniería de la UASLP sobre computación, ahí vimos los lenguajes de programación Logo y Basic. Cada día al inicio de la sesión nos explicaban cómo hacer los ejercicios y después lo aplicábamos en la computadora. Si acabábamos rápido nos ponían videojuegos y ahí empezó mi gusto por éstos (Hombre, UAQ).

El juego es la forma más efectiva de lograr la incorporación de lo digital en nuestra trayectoria de vida, especialmente porque, amén de su capacidad adictiva, recurre a muchos elementos técnicos, algorítmicos y de contenido que confluyen en una interfaz *amigable* para cualquier usuario que, con un poco de motivación y disposición, puede aprender de forma muy rápida.

## EL APRENDIZAJE CON LAS TIC

---

Desde otro punto de vista, las computadoras, y especialmente algunos de los primeros *softwares* educativos -señaladamente la *Enciclopedia Encarta*- fueron las vías por las que algunos de los colaboradores empezaron a asociar el aprendizaje de los contenidos escolares con las TIC. Las tecnobiografías nos dejan la sensación de que este fue un proceso poco programado. Encontramos diversas alusiones del programa *Enciclomedia*, impulsado por el Estado mexicano, con una baja valoración:

Con la llegada de Fox a la presidencia y de su famoso y fracasado programa “Enciclomedia” instalaron un pizarrón en un aula en la Normal, el cual nadie usaba más que la profesora, porque igual que en la secundaria, cualquier avería costaba mucho (Mujer. UAQ).

...después llegaron los pizarrones electrónicos, no encontraba gran diferencia a un pizarrón normal, solo que el proyector estaba apuntando hacia el pizarrón, y un lápiz podía usarse como un cursor de computadora (Hombre, UNACH).

Entonces, el aprendizaje apoyado con las TIC fue construido fuera de la esfera escolar, que sin embargo lo impulsó:

Hasta que se tiene que crecer y las responsabilidades ya no solo son hacer tarea, donde la calificación comienza a tener más peso en la vida estudiantil. Las enciclopedias que antes utilizaba [para] poder hacer mis tareas de investigación fueron remplazadas por un aparato y por la red, la búsqueda de la información se volvió aún más fácil, con que simplemente coloques la palabra a buscar y dar “enter” la cantidad de información era liberada, claro está que en ese tiempo no leía toda la información y que hasta ese momento la información en Wikipedia todavía era aceptada, por lo tanto, era recurrente que la información se repitiera con algunos de mis compañeros... Sin embargo, el uso del Internet fue en aumento, al grado de dejar casi abandonadas a las enciclopedias que en algún momento me llegaron a ser de utilidad (Mujer. UNACH).

Como podemos notar en el párrafo anterior, con esta forma de introducir las TIC en el aprendizaje de los contenidos escolares, se promovieron muchas prácticas con las que hoy se lucha en los salones de clase, como el *copy-paste*.

No obstante, cuando el uso de las TIC para fines de enseñanza y aprendizaje está asociado a fines didácticos y pedagógicos claros, estas tecnologías muestran su gran potencial formativo:

Fue hasta que cursé la especialidad en el 2011, denominada Procesos Culturales Lecto-escritores, cuando empecé a vincular a las TIC con el proceso de aprendizaje propio y de los demás. Dentro de los cursos de animación de la lectura se proponían diversas actividades entre ellas el de utilizar recursos audiovisuales creados por nosotros por medio de las TIC, no sólo me ayudó en mi proceso de animación lectora sino que también descubrí una nueva forma de expresarme... Es hasta esta etapa que comprendí y tomé un poco las riendas de mi aprendizaje, porque para obtener el título de la especialidad se me solicitó hacer una investigación participativa en un contexto escolar y para el diseño de los talleres implementados que respondían

al contexto se utilizaron recursos virtuales, videos y estrategias de aprendizaje (líneas del tiempo, mapas conceptuales, responder cuestionarios interactivos, etc.) que realizaban con herramientas tecnológicas de información o comunicación. En este proceso de diseño pude entender que aprendo mejor cuando puedo organizar la información para comprenderla para después aplicarla, y lo mismo esperaba de los participantes del taller (Mujer. UAQ).

El aprendizaje con TIC se asocia directamente con el uso de las redes sociales, las cuales empezaron a formar (en el sentido de *ser parte de*) y a formar (en tanto proceso de formación) a los colaboradores en un conjunto de situaciones interactivas, desde edades muy tempranas. En este caso, para unos (los colaboradores de mayor edad) fueron las computadoras conectadas a Internet, para los otros (los jóvenes) fueron los móviles, lo que los introdujo al *mundo* de la redes -¿o sería mejor decir *a las redes de un mundo*?

Las redes sociales desde su irrupción masiva constituyeron un vehículo dinámico de intercambio de información de todo tipo, aunque respecto a los usos escolares, tiene un uso acotado:

A los 10 años, comencé a crear mis primeras redes sociales, fue Hi-5, Sonico, Metroflog y Messenger, la que más me gustó fue Messenger porque se podían hacer hasta videollamadas de lugares lejanos. Una experiencia que tuve fue que cuando estaba en la secundaria no podía resolver un problema matemático e hice videollamada con mi prima de Coatzacoalcos, Veracruz, fue lo más emocionante que me pasó (Mujer. UNACH).

El celular me comenzó a servir dentro del aula con investigaciones, actividades rápidas en clase y muchas otras más. La aplicación de Whatsapp comienza a ser de más importancia para mí, pues se volvió importante para saber sobre mis clases, entregas de trabajo y muchos deberes más (Mujer. UNACH).

Estando dentro de la preparatoria el uso de Facebook dio un giro de 360° ya que ahora servía para interactuar con tus amigos, crear grupos y a través de ahí enterarse sobre tareas o suspensión de clases. Al iniciar el curso de primer año hubo un paro de escuelas en donde a través de Facebook los maestros se comunicaban con el jefe de grupo y ellos se encargaban de publicar las tareas y realizar etiquetas para que todo el salón se enterara de las actividades y el día de entrega (Mujer. UNACH).

Ahora bien, aunque este aspecto apenas y se revela en las tecnobiografías leídas, la educación escolarizada convive -y compete- con procesos de autoaprendizaje, que se apoyan en tutoriales distribuidos por las diferentes redes sociales:

En la educación informal, en mi vida diaria, me he sorprendido aprendiendo a reparar el codificador mi televisión y mi refrigerador de manera exitosa por medio de un video a modo de tutorial paso a paso” (Mujer. UAQ).

Actualmente, “youtube” me permite sobre todo aprender programas de diseño y para la programación lo que más utilizo son los foros (Hombre. UAQ).

Durante el COBACH hice muchas amistades virtuales que se lograron solamente por las redes sociales, pero también vi como la educación cambió. Por ejemplo, cuando tenía duda de un tema acudía a YouTube y ahí existían varios canales que resolvían muchísimos temas de la escuela. Yo era muy malo para las matemáticas, entonces mi profesor era muy estricto, pero ahí existía *Julio Profe*, un matemático de Cali, Colombia que en alrededor de 8 minutos explicaba temas de matemáticas y física para alumnos de la educación media superior (Hombre, UNACH).

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS DIGITALES

De la muestra teórica analizada, pocos son los colaboradores que de manera explícita hablan de una *construcción de ciudadanías digitales*. Pero no es extraño. Una limitante de este trabajo es que, en el ejercicio solicitado a los estudiantes de autobiografiarse en la trayectoria tecnológica no se pidió que tratarán este tema, lo que podría haber dado otro matriz a sus narrativas.

Como se ha dejado notar a lo largo del capítulo, ante la petición expresa de relatar sus encuentros con estas tecnologías lo que más destaca es la relación que guardan con el esparcimiento, las interacciones en redes sociales y en menor medida, en las tareas académicas. Así pues, no nos aventuramos al afirmar que en la estrategia de informatización social, por lo menos hasta el año 2013, México en general y el Estado mexicano en lo particular, no impulsó como parte de sus políticas un *programa de construcción de ciudadanía digital*, a diferencia de lo que se impulsa -marcadamente en la Unión Europea. Por supuesto, sabemos que los esfuerzos por realizar un programa público de esta naturaleza, tiene que romper muchas resistencias, especialmente del mercado y de los propios consumidores.

A continuación se anotan los segmentos narrativos en los que se avizoran trazos de esa construcción de ciudadanía digital en la muestra de colaboradores.

*Usos con fines administrativos (trámites):* Uno de los componentes de la ciudadanía digital se concreta en la informatización de los trámites que el ciudadano tiene que realizar en las instituciones. Las universidades y algunas escuelas del nivel medio superior, en los años que nuestros colaboradores relatan su tecnobiografía, apenas están trabajando en los trámites en línea

Al ingresar a la preparatoria, el trámite fue en línea ya que se tenía que descargar la preficha para luego ir a la institución para canjear por la ficha (Mujer. UNACH).

A los 18 años, cuando ingresé a la universidad, los trámites fueron en línea, sólo me presenté el día del examen (Mujer. UNACH).

*Usos con fines de participación política y social:* Otro componente de la ciudadanía digital lo constituye las diversas formas de participación, consulta y difusión de acciones sociales. En este aspecto, si nuestra referencia fuese cuantitativa, tendríamos que aceptar que un mínimo de colaboradores *universitarios* (solo 2 de 34), refirieron las TIC para fines de participación política y/o social:

El principal uso que he dado a esta plataforma [Facebook] ha sido para ayuda social en proyectos de índole ecológico o voluntariado. Un recuerdo especial que tengo de esta red es que me permitió difundir campañas de donación de sangre mientras mi abuelo estuvo enfermo por varios años (Mujer, UAQ).

Otro colaborador señala cómo las redes sociales pueden ser los dinamizadores de la ciudadanía digital:

yo soy alguien que ando mucho en combi y entonces siempre paso por los baches que hay en mi querida ciudad, así que un día fui a grabar un video con mi celular y lo subí a redes sociales para que lo compusieran y a pesar de que se volviera viral, las autoridades no hicieron nada... Meses después en Febrero del 2018, opté por hacer casi lo mismo, pero con un mejor contenido. Así que le hablé a varios amigos para invitarles a celebrar el cumpleaños a un bache, ¿de verdad celebrarle el cumpleaños a un bache?, la respuesta es un rotundo sí. Ese video se volvió viral, alcanzando más de 90,000 reproducciones en menos de 3 horas y logrando que compusieran la calle en la que se grabó el video un par de horas después ¿Quién hubiera imaginado, que a través de un celular íbamos a hacer que el gobierno trabajara? Después de ese suceso, comencé a volverme alguien más activo en las redes sociales, no solo haciendo videos sobre calles, sino denuncias sociales y además, convocando a jóvenes para ir a realizar obras altruistas, lo cual era genial, porque me di cuenta que todo lo que estaba creando era más allá de una comunidad virtual, más bien, sé estaba convirtiendo en una comunidad real, a partir de lo digital y todos gracias a utilizar las redes sociales (Hombre. UNACH).

Ahora bien, desde cierto punto de vista, la ciudadanía digital es, y puede percibirse más allá de *actos ciudadanos positivos*, como los mostrados antes, o de prácticas distribuidas que no necesariamente son positivas, en cuyo caso se perciben como una *no-ciudadanía* que conforma un gran relato de corrupción, abusos de poder, adicciones, etcétera. Los colaboradores, en general, sí acceden a prácticas de aprendizaje que los forman como ciudadanos digitales en tanto consumidores y, en menor medida, producen contenidos virtuales de diversa índole (social, ética, política, entre otras) que comparten en redes sociales, pero el uso de las TIC es limitado si se trata de emprender acciones que los comprometan con la transformación de su medio y la participación ciudadana, considerando que el uso que hacen de estas tecnologías les aísla de la vida social.

El siguiente fragmento ejemplifica lo que varios colaboradores reflexionan en torno de las TIC en la vida social:

Actualmente estoy en quinto semestre y puedo darme cuenta de cómo la tecnología es bastante cambiante, no voy a negar que ahora formo parte de los que utilizamos las redes casi 24/7 porque eso es lo que actualmente hago, algo que me ha quedado en claro es que las redes sociales y la tecnología siempre están en constante evolución, tanto en aparatos electrónicos como en programación y aplicaciones, si los comparamos con las cosas que hacía en mi niñez puedo darme cuenta que los pequeños de ahora ya no tienen “vida infantil” ellos nacen con un aparato electrónico en sus manos, ya no salen a pasear en familia, no se toman el tiempo de charlar con sus amigos e incluso las salidas al cine ahora son días enteros en casa con Netflix, ahora solo le llamas a tus amigos y eso es todo, ya no sales, estás en casa todo el día y lo más indispensable es el celular. Es tan sorprendente cómo poco a poco nos vamos convirtiendo personas influenciadas por los medios y como la vida “libre” que se tenía antes, ahora es un encierro en casa dependiente de todos los medios de comunicación y sobre todo el celular o cualquier otro aparato electrónico que se pueda volver de moda, porque nos hemos vuelto materialistas y dependientes de la tecnología. Tengo muy en claro que poco a poco la tecnología nos está invadiendo cada vez más y con esto, nosotros caemos en el error de querer forzarnos a actualizarnos sin responsabilidad alguna, debemos crear conciencia y educarnos para que los viejos hábitos ya no queden en el pasado como está pasando actualmente, los infantes ya no disfrutan y las etapas de vida son cada vez más dependientes de la tecnología de lo que era antes, todo está cambiando y de manera muy radical, creo que agradezco haber nacido en el año correcto, pues fui la penúltima generación que aún disfrutó de poder convivir en familia de verdad y tuvo una infancia “de verdad” (Mujer, UNACH).

Son pocos los casos en los se vislumbra a las TIC como medios de fortalecimiento de la participación ciudadana, como se expone a continuación:

El Internet no solo debe ser utilizado para hacerse famosos o hacer virales ciertas circunstancias, tenemos una gran herramienta, que si se usara de manera consiente puede hacer un gran cambio a una gran sociedad, movimientos en pro del planeta, la concientización de ciertas cuestiones o incluso la movilización masiva en apoyo a ciertos hechos. Simplemente creo que estamos viviendo una etapa donde estamos en extremo informados, pero esta información es innecesaria, banal. Solo entretenimiento que hace que nuestros puntos de interés sean otros en vez de los que realmente son importantes (Mujer, UAQ).

## A MANERA DE CIERRE

La informatización de la sociedad implica el aprender a vivir y convivir en el espacio y en el tiempo real (sincrónico) y en el ciberespacio, que incluye al tiempo a la vez asíncrono y síncrono. La gama de situaciones sociales que se producen por vivir esta doble vida, forman parte de una narrativa en la que las sociedades viven, y por tanto muestran un estado presente, de la tensión analógica-digital, que será equivalente al estado que muestra cada país, en el proceso de informatización de la sociedad. Así podemos verificar que las comunidades donde la informatización no ha sido tan profunda, la tensión se inclina hacia lo analógico y viceversa. Cuando la tensión se

inclina hacia lo digital, los procesos sociales, las interacciones entre las personas fluyen en comportamientos que analógicamente serían imposibles, como el uso de avatares en sustitución de una credencial de identificación de plástico. Pero también es posible comprobar que las generaciones de personas que en las ciudades más urbanizadas son nativos digitales, en comunidades rurales todavía son o apenas serán inmigrantes digitales

Vivir la cultura digital implica, al menos, tres planos de informatización:

- Informatización social -proceso de incorporación de los individuos al uso tecnológico basado en la informática en eventos que operan a nivel masivo tanto en topos como en cronos;
- informatización del sujeto -conjunto de eventos socialmente significativos relacionados con la *in-corporación* de las diversas tecnologías informáticas en las personas, los actores; e
- informatización institucional que deviene en marcos normativos de actuación que dan sentido al uso de las TIC.

¿Cómo influyen las TIC en la participación ciudadana? La relectura de las autobiografías tecnológicas lleva a reconocer que los estudiantes universitarios que se han formado en el marco de las hoy denominadas sociedades del conocimiento las utilizan como medios de aprendizaje, transitando de un aprendizaje de las TIC a un aprendizaje con las TIC. Sin embargo, este aprendizaje se queda en un nivel instrumental en tanto sirve para reproducir mecánicamente ciertos procedimientos. En el *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014* se afirma que las escuelas deben replantearse su tarea de alfabetización incluyendo el

poder producir y publicar contenidos en Internet, saber cómo se accede a crear y mantener un blog para compartir [...] ideas, subir o bajar textos, libros, música y videos, participar en foros de interés o en redes sociales, acceder a información sustantiva, poder distinguir información confiable [...] es decir, ser un ciudadano digital” (UNESCO, 2014, p. 138).

Vale la pena preguntar si esto es suficiente. En el caso de la universidad los estudiantes pueden hacer todo esto, incluso hoy día vemos un interés acrecentado por llevar al seguimiento de normas editoriales que respaldan derechos ciudadanos, de autoría por ejemplo. Pero este aprendizaje no trasciende hacia la generación ampliada de acciones de participación política, o a crear opinión pública que respalde cambios sociales, aspectos que de acuerdo con Natal, Ortega y Martínez (2014) son requisitos de la ciudadanía digital.

Como se adelantó en el supuesto que dio paso a este estudio exploratorio, las escuelas están contribuyendo a este uso acotado que los jóvenes dan a las TIC reproduciendo imaginarios y prác-

ticas que las relacionan con el aislamiento social, la enajenación o, en su caso la adicción lúdica irreflexiva. Por ejemplo, el docente que supone que el uso del móvil en el aula implica, necesariamente, una pérdida de tiempo y un desconocimiento de lo que ocurre en la realidad.

Vale notar que las referencias que los colaboradores hicieron a la enseñanza escolarizada en sus autobiografías tecnológicas denotan que el aprender a usar las computadoras y otros dispositivos digitales, al menos para los primeros grados escolares, mostró mucho menos efectividad que el aprendizaje fuera de la escuela, lo que evidencia que las escuelas están dejando de conducir procesos de aprendizaje que marcan las formas en las que las personas *in-corporan* las TIC para insertarse y participar en la sociedad.

El hecho de que las autobiografías tecnológicas de los estudiantes universitarios no hicieran explícitas prácticas de ciudadanía con las TIC es un dato que revela esta carencia en su formación escolar; desde luego que esta afirmación más que una conclusión es una invitación a continuar profundizando la línea de indagación que se inicia en este trabajo.

## REFERENCIAS

- ANF (1999). *Y2K provocará el segundo desastre*. Agencia de Noticias Fides, 30 de diciembre de 1999. Recuperado de <https://www.noticiasfides.com/nacional/sociedad/y2k-provocara-el-segundo-desastre-233458>
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción*. Madrid: Taurus.
- Cáceres Zapatero, M. D.; Brändle, G. y Ruiz San Román, J. A. (2015). Hacia la construcción de una ciudadanía digital. Nuevos modelos de participación y empoderamiento a través de Internet. *Prisma social*, (1)15, pp. 643-684. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744533018>
- Chamorro, A. N. y Palacio, M. D. (2014). Ciudadanía digital: inclusión y exclusión. Análisis de la habitabilidad en los MOOC. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (46) 85, pp. 303-324. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551536007>
- Estupiñán Villanueva, A.; Molina Carmona, E.; Flores Guevara, S. y Martínez Bermeo, J. R. (2016). La participación digital en la construcción de la e-democracia y ciudadanía digital. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (7) 13, pp. 126-146. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498155462008>
- Galindo, J.A. (2009). Ciudadanía digital. *Signo y Pensamiento*, vol. XXVIII, (1)54, pp. 164-173. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409011>
- Gómez Mont, C. (2016). De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento: ¿de qué nos vamos a apropiar? En *Revista Comunicación*, (1)34, pp. 5-7.

- Gravante, T. y Sierra Caballero, F. (2018). Ciudadanía digital en América Latina: una crítica de la mediación y apropiación social. *Revista NuestrAmérica desde abajo*, (6)12, pp. 79-100. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957465004>
- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hall, E. T. (1990). *El lenguaje silencioso*. México: Alíza Editorial Mexicana/ CONACULTA.
- ITU. (2018) *Informe de medición de la sociedad de la información. Resumen analítico*. Geneva: International Telecommunication Union.
- Lara (2014). La brecha digital en un contexto de participación ciudadana. (Alejandro Natal, Mónica Benítez y Gladys Ortiz, coord.) *Ciudadanía Digital* (pp. 75-100). México: Juan Pablos Editor-UAM.
- Linne (2018). Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, núm. 137, pp. 37-52. DOI: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3381>
- Natal, A.; Benítez, M. y Ortiz, G. (2014). *Ciudadanía digital*. México: Juan Pablos Editor-UAM.
- Natal, A.; Ortega, W. y Martínez, M. G. (2014). Ciudadanía digital: desconfianza política y uso de Internet para el ejercicio de la ciudadanía. (Alejandro Natal, Mónica Benítez y Gladys Ortiz, coord.) *Ciudadanía Digital* (pp. 9-20). México: Juan Pablos Editor-UAM.
- Robles, J. M. (2009). Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sancho Gil, J. M. (2013). Fossos e nexos entre a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida. (Amélia Lopes, Fernando Hernández-Hernández, Sancho-Gil y Rivas Flores, coords.) *Histórias de Vida em Educação A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 120-130). Barcelona: Universitat de Barcelona\_ESBRINA\_RECERCA. En <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Sierra Caballero, F. (2012). Ciudadanía digital y sociedad de la información en la Unión Europea. Un análisis crítico. *Andamios. Revista de Investigación social*, (9) 19, pp. 259-282. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428012>
- Sierra Caballero, F., y Gravante, T. (2016). Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina. Crítica de la mediación y apropiación social por los nuevos movimientos sociales. *La trama de la comunicación* (20) 1, pp. 163-175. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323944778009>
- UNESCO (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. Buenos Aires: UNESCO-SITEAL.



UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

## BIOS BYTE

### EXPERIENCIA FORMATIVA Y CULTURA DIGITAL<sup>1</sup>

Dulce María Cabrera Hernández

## INTRODUCCIÓN

Ante la emergencia de la cultura digital (redes sociales, aplicaciones de conversación en tiempo real, inscripción icónica instantánea, relaciones entre medios físicos y virtuales), nuestras formas de relacionarnos con el mundo deben replantearse.

La digitalización ha hecho posible la transformación del trabajo productivo en un proceso globalizante y cognitivo. La digitalización es el proceso por el que los objetos y los textos son transformados en combinaciones de señales de valor binario —1/0, encendido/apagado. Gracias a la digitalización es posible actuar sobre la realidad física por medio de la simple manipulación de la información (Berardi, 2003, p. 171).

Al respecto, Berardi plantea que los procesos de digitalización en un entorno neoliberal tienen una función orgánica basada en flujos semióticos que inciden en la creación de la *infósfera* - “interfaz entre el sistema de los medios y la mente que recibe sus señales; es la *ecosfera* mental, esa esfera inmaterial en la que los flujos semióticos interactúan con las antenas receptoras de las mentes diseminadas por el planeta” (2003, p. 20). La *ecosfera* se comporta como el ambiente en el que se desarrollan los procesos de comunicación y se establecen nuevas modalidades de interacción.

En este entorno capitalista hemos pasado de procesos de interacción social —presencial— al intercambio y transferencia de datos. Esto no solo implica la creación de códigos y lenguajes que contienen información detallada sobre los sujetos, la cultura digital ha modificado los procesos de organización social. La condición digital de estas sociedades no puede ocultar el membrete “neoliberal”, sin duda el capitalismo más avanzado ha incidido en la creación de tecnologías de gobierno, tanto las administradas por el Estado como aquellas que rigen al sujeto -biopolítica y

---

<sup>1</sup>. Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto “Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNPC” financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en la convocatoria 2016-01 Fronteras de la ciencia, en cuya ejecución colaboran, entre otros, investigadores del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE-UAQ).

biopoder-. Ambas han creado dispositivos que hoy se insertan en el mundo digital y conectan con la *infósfera*.

Hoy en día, nuestras historias instaladas en plataformas digitales convierten rasgos particulares en códigos y fuentes. Esto significa que transitamos de una sociedad “analógica” donde había un régimen basado en el control de la vida y la de población (Foucault, 2011), hacia una condición distinta donde las mediciones tecnológicas foucaultianas *-techné-* que producían al sujeto han mutado en mediaciones digitales: modos de subjetivación digital *teletecnológicos*. En un primer momento, los medios de comunicación jugaron un papel importante, como intervencionistas en los modos de mirar el mundo-mundos, posteriormente, la expansión de Internet y *Cloud computing*, han incidido en la atmósfera global del capitalismo, esto implica creación y uso de “sistemas” informáticos y teletecnológicos que inciden en la gestión automatizada de servicios orientados al consumo. Además, del desarrollo de dispositivos personalizados que introducen varios significados o modos de significación de la realidad.

En los entornos digitales hay producciones culturales que desordenan las coordenadas con las que leemos el mundo, veamos, por lo menos, dos: *fakenews* y *posverdad*. La primera es una noticia falsa que se propaga por las aplicaciones tecnológicas, predominantemente por teléfonos inteligentes *-smartphone-*, de alcance inmediato y personal cuyo contenido puede ser verificado por muchos filtros hasta llegar a demostrar su validez o falsedad. Mientras que la segunda, se refiere a una condición temporal, la época de la *posverdad* se representa como un periodo en el que la validez de una información puede pasar más de un filtro de verificación: los medios masivos de información más convencionales *-televisión, radio, diarios-*, los medios digitales, el criterio de cada persona, los profesionales y expertos en el tema, entre otros, y aún con todos esos filtros es imposible determinar su “verdad” o falsedad, su validez y confiabilidad. Sabemos que, estas condiciones no son un efecto perverso atribuible únicamente a la cultura digital neoliberal, hay muchos factores que alimentan nuevas realidades. Empero, nos obliga a buscar herramientas conceptuales más finas para entender cuáles son las experiencias que contribuyen en la formación del sujeto.

## FREAK OUT

Algunos minutos navegando en Internet son suficientes para armar una amplia lista de preferencias, compras, marcas, intereses, consumos particulares que se suministran por la red a

---

cientos de proveedores. La otrora, súper carretera de la información, cuya metáfora se planteaba como una enorme autopista por donde viajaban *bytes*, se ha convertido en la nube de servicios que concentra datos sobre sus gustos, aspiraciones, modelos de consumo, intereses, anhelos. La red ha cambiado las reglas del juego en nueva economía “global” donde conviven los procesos capitalistas más tradicionales (la producción de insumos y materias primas, la industria minera y la militar) con las empresas de comercio electrónico. Desde mediados de los noventa, el desarrollo tecnocientífico digital se alineó al sistema neoliberal. Ambos han sido capaces de organizar distintos modos de vida, imágenes, sujetos, alrededor de políticas específicas, tanto económicas como subjetivas.

Las *dotcom* han sido el laboratorio de formación de un modelo productivo y de un mercado (...) Visionarios digitales *cyberpunk* y artistas de la red dejaron que el globo creciese. Lo que entraba en el circuito de la red era dinero útil para desarrollar todo tipo de experimentación tecnológica, comunicativa y cultural. Alguno lo ha llamado *funky business*. El trabajo creativo encontró el modo de sacarle unos durillos a una marea de capitalistas grandes, grandísimos, pero también pequeños (Berardi, 2003, p. 14).

El romance parecía haber terminado en el año 2000, “con el dotcom crash el trabajo cognitivo se ha separado del capital. Los artesanos digitales, aquellos que en los años noventa se sintieron empresarios de su propio trabajo, se irán dando cuenta poco a poco de cómo han sido engañados” (Berardi, 2003, p. 15). Mas recientemente, en 2008, la crisis financiera que se proclamó crisis global nos mostró que el paraíso del e-commerce respondía más a procesos monopólicos que a modelos de economías alternativas o de justicia digital.

Sin embargo, el neoliberalismo tiene capacidad de reorganizarse, aquellos que fracasaron en la esfera financiera, encontraron otro modo de hacer negocios y desarrollar diversos mecanismos que contribuyen a modelar al sujeto del capitalismo a partir del desarrollo tecnológico-digital. “El neoliberalismo es un sistema muy eficiente, incluso inteligente, para explotar la libertad” (Han, 2014a, p. 8). En el sistema neoliberal, un ser libre se concibe como un ser productivo que puede desplegar todas sus facultades y capacidades. Empero, detrás de esa idea se encuentra un dispositivo tecnológico que constriñe al sujeto para someterlo a las reglas de producción capitalista.

Mientras el estereotipo publicitario muestra una sociedad empapada de felicidad consumista, en la vida real se extienden el pánico y la depresión, enfermedades profesionales de un ciclo de trabajo que pone a todos a competir con todos, y culpabiliza a quien no logra fingirse feliz. Los ciclos innovadores de la producción —la red y la biotecnología— no son, como los que dominaron la época industrial, la producción de mercancías por medio del cuerpo y la mente, sino la producción directa de cuerpo y mente (Berardi, 2003, p. 30).

Actualmente, es muy evidente que existen procesos de distribución inequitativa de los capitales, hay poblaciones enteras, que endeudadas, sufragán la riqueza de pocos.

El sufrimiento de la mayoría de la población mundial, de aquellas personas que están excluidas del circuito de la infoproducción o que son tan sólo terminales pasivos de éste, se manifiesta como empobrecimiento material y como superexplotación. El sufrimiento de la clase virtual, de la minoría que participa en la red, tiene en esencia un carácter mental, psíquico. Por lo que se refiere a los infoproductores, la economía psíquica absorbe y redefine el territorio mismo de la economía material (Berardi, 2003, p. 35).

Agregaríamos que, en América Latina se recrudecen injusticias y desigualdades derivadas del viejo sistema y que, al mismo tiempo, nos encontramos en la cresta de las olas financieras y especulativas del neoliberalismo.

#### *On line*

En estas condiciones, la capacidad de producir modos de subjetivación por parte del neoliberalismo y de la cultura digital, no se pone en duda, incluso ha transformado nuestras formas de concebir el tiempo, el trabajo y la productividad.

En la sociedad industrial clásica el trabajador se sentía expropiado de su propia intelectualidad, de su propia individualidad y de su propia creatividad. Esta despersonalización puso en marcha una reacción cultural, social y, en último término, abiertamente política contra la forma del trabajo industrial masificado. El modelo *infoproductivo* emergente de los últimos decenios parece interpretar y acoger precisamente esta protesta (Berardi, 2003, p. 50).

Recordemos que, hasta mediados de los setenta, la actividad laboral se había concebido como una forma de enajenación. Pensemos en Nico, un profesor que ha asistido a una escuela ocho horas al día, de lunes a viernes durante 20 años. Él permanece en la escuela 40 horas a la semana o más, su trabajo se concibe ligado a un emplazamiento físico, con acciones definidas por un organigrama funcional. La cultura digital, de la mano con el discurso neoliberal, ha ayudado a instalar la idea de que más allá del horario laboral, hay un tiempo “libre” y Nico desea “hacer lo que él quiera” en “su” tiempo libre. Entonces, decide incorporarse como tutor en una universidad donde le pagan por cada curso *on line* que pueda impartir. El discurso *hiperproductivo* del neoliberalismo ha instalado la idea de que la libertad permitirá al sujeto seguir trabajando o produciendo, porque el tiempo dispuesto al trabajo es distinto del tiempo destinado a la superación.

La red constituye, por tanto, la condición ideal para concentrar y sacar partido de modo unificado de los esfuerzos productivos de la inteligencia colectiva. La inteligencia colectiva —el *general intellect* que se concreta por medio de la red— es la estrategia de maximización de la productividad del trabajo cognitivo (Berardi, 2003, p. 129).

Antes del proceso de digitalización, el profesor Nico tenía que desplazarse de un lugar a otro para recoger su estipendio, debía organizar la jornada, preparar la indumentaria apropiada e, inevitablemente, entrar en contacto con algunas personas. Ahora, sumergido en la cultura digital aprovecha los recursos de la red. Aún con el pijama puesto, basta con revisar el *smartphone* el día del pago para confirmar que su cuenta bancaria tiene los fondos correspondientes.

Respecto del ímpetu *hiperproductivo* de la sociedad neoliberal, Han señala que ahora el hombre vive creyendo que es empresario de sí mismo (Han, 2012 y 2014). En la cultura digital podemos ver un ejemplo de lo anterior en las “nuevas” modalidades de trabajo a distancia, aunque éstas no son tan abundantes como en Estados Unidos de Norteamérica, comienzan a proliferar compañías administradoras de trabajo en casa *-home office-* o plataformas de negocios electrónicos como *Über* o *Didi*. Esas compañías transnacionales cobran a sus asociados por utilizar su sistema de gestión de servicios. Lo que un trabajador independiente – *freelance-* podía hacer de manera individual se ha convertido en una modalidad de pago por autoempleo.

Las políticas de empleo y las políticas del *workfare* son políticas que introducen en grados diversos la inseguridad, la inestabilidad, la incerteza económica en la vida de los individuos. No hacen insegura sólo la vida de los individuos, sino también la relación de los individuos con todas las instituciones que hasta ahora los protegían. La inseguridad del desempleado y del precario no es la misma que la del empleado de una gran multinacional, con capacidad de ahorro y participación financiera en los beneficios, pero existe sin duda un diferencial de miedos que corre de una punta a la otra de este *continuum* (Lazzarato, 2010, p. 14).

En nuestro ejemplo anterior, el profesor Nico que usa su tiempo libre para seguir trabajando, un buen día decide, tomar un curso *on line* en una universidad de prestigio a cientos de kilómetros del lugar donde vive. Quizá lo hace “inconsciente” los mecanismos neoliberales, quizá desee “superarse” o quizá tiene miedo de que alguien más joven pueda reemplazarlo en el trabajo; por lo tanto, busca estrategias que le ayuden a conseguir un buen descuento en la matrícula o pedir un crédito para continuar “formándose”. Nico destinará “parte de su salario o su tiempo libre” para seguir alimentando la máquina neoliberal. En estas condiciones no solo se alteran los procesos discursivos, más adelante veremos que también se modifica la experiencia formativa.

### *Offline*

La emergencia de una cultura y una economía digital han invertido las relaciones hasta ahora conocidas. Pongamos por ejemplo el acceso a recursos informáticos relacionados con el mundo en línea *-on line-*, en el caso de México, “hay 74.3 millones de usuarios de Internet de seis años

o más, que representan el 65.8% de la población en ese rango de edad. El 51.5% de los internautas son mujeres y 48.5% son hombres” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019)<sup>2</sup>. Si bien el acceso a Internet es importante, también se debe reconocer que aún hay 29 millones de mexicanos que no cuentan con teléfono móvil (Islas, 2019), esto significa que la posibilidad de adquirir un dispositivo tecnológico como el celular no está garantizada para todos. Además, para acceder a las diversas actividades de entretenimiento y comunicación disponibles en la red, es necesario contar con un capital cultural y económico por encima de la mayor parte de la población. Al respecto, podemos ver que en México, los estados más pobres tienen menor penetración de Internet en las áreas rurales, que son las más vulnerables por orografía, factores socioeconómicos, cantidad de la población e infraestructura: “Chiapas con 26.6%, Guerrero con 30.4%, Puebla con 31.4% y Ciudad de México con 33.5 por ciento” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019).

## EXPERIENCIA FORMATIVA

“La mayor parte de la gente (...) necesita un relato de vida que sirva de sostén a su existencia, se enorgullece de su habilidad para algo específico y valora las experiencias por las que ha pasado” (Sennet, 2006, p. 11). Empero, los cambios introducidos por la cultura digital nos permiten señalar que hemos pasado de una narrativa biográfica hacia una narratividad del *biodato*, los sujetos nos convertimos en indicadores biométricos (nuestra huella dactilar, colores de iris, contornos faciales, se convierten en códigos). El exacerbado desarrollo de dispositivos digitales ha favorecido la configuración de una episteme que, si bien preserva el *bios*, tiene al *ciberespacio* como superficie de inscripción, y esto plantea nuevos retos para pensar al sujeto. El *ciberespacio* es el no-lugar de los emplazamientos discursivos en la cultura digital; es una esfera donde interactúan innumerables fuentes humanas y mecánicas de enunciación: “experimenta una expansión prácticamente ilimitada, puede crecer indefinidamente, porque es el punto de intersección del cuerpo orgánico con el cuerpo inorgánico de la máquina electrónica” (Berardi, 2003, p. 40). Sin embargo, la producción de *biodato* y los procesos de subjetivación tienen diferentes ritmos. En ese sentido, se debe actualizar nuestra conceptualización de experiencia formativo-biográfica, ya que hasta ahora la entendíamos como: “una historia que se construye desde el presente en una

---

<sup>2</sup> La población según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía corresponde a la medición intercensal 2015 con un total de 119,938,473 personas.

red de tiempos y espacios múltiples [a través de] construcciones discursivas” (Cabrera, 2014, 1204). ¿Cómo pensar la experiencia formativa en los procesos contemporáneos?

Hasta aquí hemos señalado las características de los procesos de hiperproductividad y digitalización que modifican los modos de subjetivación en las sociedades contemporáneas, pasamos de un modelo económico fordista a una sociedad del rendimiento (Han, 2012). Incluso se afirma que en el *ciberespacio* se establecen relaciones cada vez más aceleradas e intensas que rápidamente conducen al “empobrecimiento de la experiencia y la virtualización produce una disolución de la alteridad” (Virilio citado por Berardi, 2003, p. 42). En este contexto, las coordenadas con las que se pesaba la experiencia formativa, vinculada a nuestras vivencias corporales y territorializadas, se modifican.

### *Mutaciones*

La mutación de la subjetividad implica repensar el mundo y sus relaciones con él. Esto es, aceptar que nuestras miradas sobre la realidad no se reducen a los soportes materiales o ideales, sino que tenemos realidades otras que se articulan con lo que ya existen y crean nuevas maneras de existir. En nuestro caso apostamos por un campo de posibilidades que nos permita construir un nosotros.

Lo posible es de este modo producción de lo nuevo [que Deleuze llama lo virtual]. Abrirse a lo posible es recibir, como cuando uno se enamora, la emergencia de una discontinuidad en nuestra experiencia, y construir, a partir de la mutación de la sensibilidad que el encuentro con el otro ha creado, una nueva relación, un nuevo agenciamiento (Lazzarato, 2010, p. 49).

Abrirse a lo nuevo significa, en este caso, aceptar la posibilidad de que nuestras maneras de comprender el mundo se transformen. En ese sentido, lo virtual se presenta como una oportunidad para que el sujeto emerja en una condición digital. Como lo hemos apuntado en las secciones anteriores, es pertinente actualizar nuestra manera de comprender la experiencia formativa: “la actualización de los posibles no remite a la producción, a la exteriorización de un sujeto en un objeto, sino a un proceso de doble individuación, de doble creación” (Lazzarato, 2010, p. 50).

Al pensar la experiencia como apertura de lo posible, reconocemos la potencia que el concepto rizoma nos aporta: “El rizoma tiene formas muy diversas formas, desde su extensión superficial ramificada en todos sentidos hasta su concreción en bulbos y tubérculos” (Deleuze y Guattari, 20015, pp. 12-13). La experiencia, entonces, puede concebirse como rizoma. En ese sentido, una experiencia rizomática es aquella que establece puntos de contacto en registros y

formas de diversa índole. Una vivencia puede territorializar la memoria, el cuerpo y otras estructuras digitales y al mismo tiempo, puede deshacer trazos con otras superficies. Una vivencia territorializa distintas esferas como el *ciberespacio*, la escuela, el trabajo, la familia, y al mismo tiempo los desterritorializa.

La manera en que concebimos al ser que se encuentra en formación cambia si somos capaces de comprender que sus experiencias, ahora, pueden incluir espacios como no-lugares, vivencias no corporeizadas, identidades sin rostro, afectos que se combinan sin ajustarse de manera isomorfa con los modelos de pensamiento modernos. Si bien los códigos binarios modifican las formas de representación del mundo, este cambio también permite la emergencia de otros modos de subjetivación. La experiencia de lo posible y lo posible como experiencia nos arroja a un espacio impensado, pero no imposible.

### *Ser*

En las sociedades analógicas, los sujetos fueron concebidos como totalidades binarias: cuerpo/alma, materia/idea, sensación/razón. La manera en que se concibieron replicó modelos duales que explicaban la naturaleza de las cosas. Más tarde, la idea de un sujeto en falta, propio del psicoanálisis intentó modificar esos conceptos. Sin embargo, consideramos que la emergencia del sujeto es un proceso inacabado. La subjetivación resulta de manera parcial, a partir de la combinación de diversos elementos: cuerpo, alma, mente, espíritu, avatar; cuya emergencia resulta de la organización impredecible de esos elementos.

Hablar de un sujeto en formación significa que éste tiene la posibilidad de llegar a ser. Así como el acontecimiento es fluir y devenir en algo, solo existir, el sujeto también resulta de ese proceso de diferimiento. Ser sujeto no se logra únicamente por relaciones moleculares, celulares, tampoco basta la maquinaria psíquica o la red social que soporta una identidad. La subjetivación requiere de todos esos procesos, pero no se agota en ellos, lejos de presentarse como la cristalización del sujeto, es todo lo contrario. Ser sujeto no representa el punto culminante de la formación, ser sujeto implica estar en un proceso inacabado de formación.

### *Virtualiza2*

En las secciones previas hemos considerado que los procesos de digitalización, efectivamente, han incidido en la modulación de subjetividades. A partir de los enunciados anteriores, consideramos que los sistemas y estructuras sociales, lingüísticos, económicos, jurídicos son elementos

que inciden en la configuración de un sujeto que puede llegar a ser y la cultura digital ofrece sin número de condiciones.

### *Homo digitalis*

Una consecuencia de la cultura digital es la emergencia de individualidades digitalizadas, *homo digitalis*, bots<sup>3</sup>, trolls<sup>4</sup>, Hikikomoris<sup>5</sup>, etc., cuya existencia no se inscribe en los territorios de la corporalidad y lo terrenal. Esas entidades “viven” en entornos digitales y establecen relaciones entre ellos, se mantienen conectados y a su vez, crean nuevos territorios. Esto sugiere que los modos de vida convencionales se reformulan para dar paso a nuevas formas de existencia. Empero, hay algunas nuevas formas de individuación que podrían presentarse como lo enuncia Han:

El mundo del hombre digital muestra, además, una topología del todo distinta. Le son extraños los espacios como los estadios deportivos o los anfiteatros, es decir, los lugares de congregación de masas. Los habitantes digitales de la red no se congregan. Les falta la intimidad de la congregación, que produciría un nosotros. Constituyen una concentración sin congregación, una multitud sin interioridad, un conjunto sin interioridad, sin alma o espíritu. Son ante todo *Hikikomoris* aislados, singularizados, que se sientan solitarios ante el *display* (monitor) (2014b, p. 17).

En la cita anterior se señala que en una sociedad digital es imposible construir un nosotros porque los individuos carecen de espíritu o alma que los involucre con otros hombres. Esto podría entenderse si, como lo hace Han, construimos pares oposicionales que permitan distinguir lo digital de lo “real”. Aunque el autor habla del hombre digital, es claro que no se refiere a las formas convencionales de lo humano. En la cita anterior vemos que la topología a la que Han se refiere hace alusión a dimensiones del ciberespacio, la ecosfera o infósfera que hemos presentado en la primera parte de este trabajo (Berardi, 2003). Esto es: el “hombre” digital se ubica en el ciberespacio -ese no lugar de emplazamientos discursivos-, no acude a los estadios o anfiteatros porque estos últimos son lugares físicos, en donde se reúnen las multitudes, donde los cuerpos se aprietan y donde la experiencia formativa se realiza desde los sentidos. Los cuerpos transpiran, suben su temperatura, se exaltan, comparten diversos “estímulos” que los unifica. El hombre digital puede tener esas experiencias prescindiendo del contacto humano.

---

3. Programas informáticos que hacen tareas repetitivas y autoprogramadas.

4. Personajes ofensivos y molestos que atacan a otros usuarios de la red

5. Los *Hikikomoris* son individuos aislados que han suprimido el contacto con la sociedad, se encuentran aislados y solo se relacionan con otros en la red.

Desde la perspectiva de Han, el hombre digital ya no vive en un cuerpo, no tiene alma ni espíritu, pero no está muerto. Al aludir a la dimensión anímica, el autor establece otro punto de diferenciación respecto de las formas de lo humano más convencionales. Solo los hombres creen en una dimensión extracorporal, espiritual o digital. En el mundo digital no hay chamanes<sup>6</sup>, guías ni naguales<sup>7</sup>, hay avatares, *trolls*, *haters*<sup>8</sup>. Al contraponer lo “real” y lo digital, Han pretende distinguir un perfil digital de la red como un producto distinto del ser humano. “El *homo digitalis* se presenta con frecuencia de manera anónima, pero no es ningún nadie, sino que es un alguien, a saber, un alguien anónimo” (Han, 2014b, p. 17). Un perfil *stalker*<sup>9</sup> encuentra, en la red, el anonimato necesario para realizar actividades sancionadas o censuradas en el mundo convencional, porque una de las apuestas consiste en vigilar a otros sin exhibir su identidad. Aunque tomamos distancia de algunos planteamientos de Han, nos interesa subrayar que los perfiles digitales hacen visibles distintos modos de subjetivación virtualizada, en el sentido propuesto por Deleuze, porque las actividades realizadas en la red permiten construir reglas del juego propias y válidas para ese mundo virtual.

#### *Fantasmas digitales*

Una condición interesante que nos gustaría explorar es la figura del fantasma digital, en ese sentido, la producción de información constante, los reenvíos de datos personales, fotografías, etcétera, van llenando diversos espacios en la red, al mismo tiempo que abren otros. Algunos se producen de manera aleatoria. Otros son el resultado de procesos intencionales como *fake-news*, o es el resultado de algoritmos creados con una función informática. En este último caso, el algoritmo representa una instancia digna de analizarse porque, su iteración no depende de la voluntad humana. Una vez creado, es capaz de mutar y dirigirse hacia diferentes recovecos de la red y, sin una instrucción previamente programada, es difícil determinar su antigüedad, resistencia o extinción.

En el caso del fantasma digital, cabe destacar que su “presencia” afecta las relaciones en la red, y al mismo tiempo, modifican las relaciones humanas más convencionales. Un fenómeno

---

<sup>6</sup>. Intermediarios espirituales entre el reino de los vivos y los seres divinos.

<sup>7</sup>. Animal protector espiritual.

<sup>8</sup>. Perfil de la red que expresa odio y lo promueve en las redes.

<sup>9</sup>. Espía y mantiene al acecho las publicaciones de otros usuarios.

asociado a ellos es el robo de identidad o la clonación de identidades, en ambos casos, se construyen datos, se elaboran perfiles con rasgos que le corresponden a una o más personas “reales” y se combinan para crear una entidad distinta. Obviamente, este proceso no es exclusivo de la cultura digital, pero en las condiciones actuales, es posible tener experiencias con fantasmas digitales que nos abren a experiencias virtuales.

### Creación

Tal como lo hemos mencionado, la cultura digital, sin perder sus rasgos neoliberales nos ofrece modos de subjetivación en mundos virtualizados. Tomamos como ejemplo el juego *Mine Craft*, propiedad de la compañía Microsoft; este programa se instala en un ordenador (PC) En el juego, los participantes construyen una identidad y pueden establecer distintos niveles y comunidades, construyen mundos y gobiernan desde múltiples plataformas, además pueden aceptar a otros jugadores en sesiones simultáneas.

La experiencia vivida con *Mine Craft*, comprende una dimensión lúdica en la que se abre una dimensión *poietica*, con recursos digitales. El sujeto crea su entorno, le da vida y configura un mundo posible donde lo real no se subordina a la presencialidad e interacción física. En el juego, se instalan otras coordenadas, pertenece, en sentido estricto, a la virtualidad deleuziana. Es un modo de producción de lo nuevo que estalla los regímenes de objetualidad, materialidad, espiritualidad con los que habíamos descrito el mundo. A partir de los enunciados anteriores consideramos que la experiencia formativa posible con *Mine Craft*, no es banal. Si bien el mundo digitalizado del juego no puede compararse con el mundo “real”, es innegable que el sujeto tiene la posibilidad de crear su propio entorno digital. Y, de manera muy específica se introduce una tecnología que modula las subjetividades:

- hay un poder productivo que le permite al sujeto pensarse en el ese entorno;
- se crea un efecto de realidad, en el sentido de su vivencia vibrante en el juego;
- establece mecanismos de reconocimiento con otros participantes y;
- gobierna los tiempos-espacios desde un sistema paralelo, el mundo digital.

Insertarse en el mundo digital exige al sujeto suspender sus marcos de intelección previos para darse paso en otro modo de existencia. Esta combinación de planos, presencial y digital nos obliga a pensar lo impensado, a preguntarnos de qué manera estos individuos devienen sujetos, cuáles son los regímenes comunes que establecen en ambos mundos.

### *Colectividad*

Las modulaciones subjetivas del mundo digital, sin duda traen aparejados diversos consumos culturales, las jerarquías y estratificaciones sociales se establecen de manera diferenciada, a partir de nuestro acceso a distintas plataformas. Aunque este proceso no es exclusivo de la cultura digital, es necesario reconocer que se han creado nuevas clasificaciones. Una de ellas es la relación individualidad-colectividad. La primera se ha asociado a los procesos *hiperproductivos*, de consumo exacerbado y displicencia capitalista; mientras que la segunda se preserva como la antítesis del neoliberalismo. Si bien, estas posiciones son en extremo reduccionistas, nos parece interesante observar cómo el concepto de colectividad en la cultura digital también se ha modulado y reconfigurado. La capacidad política de los colectivos en la red se lee a partir de su capacidad de convocatoria, su efectividad para crear “movimientos”, sin embargo, no pueden desprenderse de los conglomerados humanos, de los procesos afectivos, de las interacciones cara a cara que persisten en la red.

Los movimientos sociales más recientes como la Primavera árabe nos mostraron que la “acciones” colectivas en la red pueden tener un correlato social amplio. La colectividad, entendida, de manera muy simple, como la construcción de la comunidad, es un fenómeno que aún acontece en la cultura digital. Mientras que la lectura de Han (2014b), apunta a la disolución de los lazos sociales en el mundo digital, es importante no clausurar esa posibilidad. El autor señala que los individuos neoliberales no tienen la capacidad de construir un nosotros que de sentido a la acción colectiva, sin embargo, tenemos ejemplos de que la condición digital no representa, al menos, no por ahora, la desaparición de lo humano, sino la emergencia de otros modos de subjetivación.

## REFLEXIONES FINALES

En la primera parte de este trabajo señalamos que a partir de los procesos de digitalización asistimos al trastocamiento de los órdenes establecidos hasta el siglo XX. En primer lugar, hicimos referencia a la transformación de los órdenes productivos y económicos emplazados en un sistema neoliberal donde las demandas sociales se relacionan directamente con el consumo de productos y servicios ofrecidos a través de redes y plataformas digitales. Además, mencionamos que los “nuevos sistemas globales” mediados por las tecnologías digitales han concebido a un individuo neoliberal como la suma de *biodatos*, aunque se preservan referencias a los regímenes de

la vida -orgánica-, las interacciones sociales se reducen a la estructuración de lenguajes y códigos en la *infósfera*.

En esta exposición también analizamos cómo la sociedad del rendimiento se instala a partir de cierto ideal de libertad. El sujeto libre es aquel que tiene tiempo libre para “invertirlo” en la satisfacción de sus “necesidades”. En lugar de la relación dinero-mercancía, se ofrece al sujeto como mercancía en el sistema neoliberal, pasando de la producción en serie a la producción *on line*. Una diferencia importante entre de los procesos productivos “tradicionales” y los procesos neoliberales, radica en la producción de tecnologías digitales que establecen regímenes sociales más allá de la red.

En ese escenario lanzamos una pregunta por la experiencia formativa. Al respecto, consideramos que si los medios y modos de experimentar nuestro estar-en-el-mundo han cambiado, entonces, nuestros modos de hacernos sujetos también cambian. La experiencia formativa se replantea como apertura a lo posible. Nuestra interacción permanente en entornos digitalizados nos obliga a pensar al sujeto en formación, no como la cristalización de un modo de ser particular, lo humano. La formación puede considerarse como un proceso inacabado o flujo constante en el que tenemos la oportunidad de devenir sujetos.

En una primera aproximación identificamos que la vida social se ordena a partir de prácticas y entornos digitales, a modo de ejemplo analizamos el caso del profesor Nico, quien navega por las aguas de Internet en busca del éxito. El caso de Nico nos ayudó a observar cómo la creación de entornos digitales ha favorecido algunas modulaciones subjetivas. Los sistemas de fuerzas en flujo se combinan de diversas formas, transgrediendo las distinciones binarias: natural-artificial, real-ideal, racional-irracional, individuo-sociedad, consciente-inconsciente, significante-significado, etcétera. En otro apartado mencionamos que la cultura digital poco a poco crea fantasmas digitales o que impulsa diversos modos de ser a los que insistimos en llamarles hombres —*homo digitalis*.

Las condiciones descritas hasta ahora nos han permitido problematizar y reconocer que nuestras practicas sociales ya se encuentran imbricadas en la red, en la *infósfera* cognitiva. En esa esfera o ciberespacio participamos con distintos tipos de subjetivación que ponen a prueba la manera en que hemos concebido, hasta ahora, a la experiencia formativa. En ese sentido, es importante reiterar que los procesos mediados tecnológicamente, no solo están digitalizados, sino virtualizados en el sentido de Deleuze (Lazzarato, 2010). La virtualización nos ayuda a pensar las

experiencias formativas como experiencias de lo posible. Una experiencia formativa en la cultura digital representa la posibilidad de ser sujeto.

## REFERENCIAS

- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (2000). *Elogio de la teoría*. Barcelona, Península.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2014b). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2018*. México. Comunicado de prensa 02 de abril 2019. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2018.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTIH_2018.pdf)
- Islas, O. (05 de abril 2019). Falta acceso a Internet en México. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/columna/octavio-islas/techbit/falta-acceso-internet-en-mexico>
- Lazzarato, M. (2010). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Lazzarato, M. (2011). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.



UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

---

## FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS

Rosario Guadalupe Chávez Moguel

Luisa Aurora Hernández Jiménez

Nancy Leticia Hernández Reyes

Desde hace décadas se ha hablado de la formación docente para transformar la realidad educativa; pensando que es necesario superar la visión tradicionalista de la educación, para tornarla hacia mejores experiencias para los alumnos. Esto ha llevado además, a la reforma de planes de estudios, en la búsqueda de situaciones didácticas que preparen al alumnado de todos los niveles, para integrarse a la realidad social. Sin embargo, la mayoría de los docentes hemos sido formados desde una perspectiva tradicional, en la que aprendimos básicamente, que poseemos un conocimiento que ha de ser transmitido para que los alumnos aprendan. Nos movemos bajo la premisa de que la escuela informa y la casa forma, pasando por alto que es en la escuela donde viven la mayor parte de sus interacciones; sin considerar que en ese escenario es donde construyen formas diferentes de interactuar en la sociedad durante su vida adulta; sin tomar su propia historia como punto de partida para la construcción de un estilo de vida que le permita desarrollar su potencial y cumplir sus expectativas.

La escuela en este sentido, sigue siendo un espacio de consolidación del proceso de alienación que el estudiante vive en sus otros ámbitos de interacción, continúa fortaleciendo la idea de que al crecer, la persona tiene que sujetarse a los lineamientos, condiciones y estereotipos de una sociedad dominante, que nos dice cuándo, por qué y para qué ser; haciéndonos olvidar que somos seres únicos y diversos; y por lo tanto, tendríamos que ser libres y capaces de tomar decisiones para nuestra vida; pero la escuela nos abriga como sujetos determinados por nuestra historia, como entes vivos que transitan en una realidad en la que ya todo está determinado; transmitiendo, junto con contenidos inconexos y desprovistos de relevancia, miedos, inseguridades, expectativas ajenas, sentido de complacencia eterna, sentimientos de culpa y necesidad infinita de pertenecer a algo que no nos significa ni nos permite crecer como personas. Nuestra historia se convierte en un lastre que arrastramos e impide la toma de decisiones, la construcción de verdaderos proyectos personales y el alcance de una vida en plenitud; convirtiéndonos en sujeto – objeto de una realidad que no representa algo importante, pero que igual nos ata y mutila nuestra posibilidad de ser.

Como consecuencia de lo anterior,

el hombre, al subordinarse a un *logos* racional, ha condicionado todas las formas de relación con el mundo a las exigencias de explicarlo, con lo que ha contribuido a potenciar algunas de sus facultades, como las intelectuales, en desmedro de otras como las emocionales. Por ello, cuando se plantea una ampliación de la relación con el mundo se rompe con un *logos* de esa naturaleza, siendo congruente con la incorporación a la actividad del pensar de la dimensión existencial. Lo que obliga a comprender al conocimiento como parte de una relación inclusiva y significativa con la exterioridad al sujeto, que es congruente con concebir al conocimiento como una postura ética (Zemelman, 2010, p. 5).

Con lo que se pierde la posibilidad de reflexionar y construir un devenir humano, más allá de lo meramente intelectual, limitando la posibilidad de concebir la condición de vida desde una dialéctica en la percepción y construcción de realidades a partir de quienes somos y lo que necesitamos; es decir, tomando como referente las propias necesidades y expectativas de vida, apelando a la autoconciencia para asumirse con sujeto desde el *estar-siendo*, asumiéndose como personas con voluntad de transformación, enfrentando los límites y sus aperturas.

Es prioritario entonces, considerar que ello implica desafíos que nacen del razonamiento que desarrollamos, mismo que "...hay que confrontarlo con otras propuestas, para precisar si en ellas, más allá de sus contenidos explícitos, están incorporados elementos posibles de recuperarse para enriquecer la posibilidad para desenvolver al sujeto como sujeto-mundo" (Zemelman, 2010, p. 6); como dueño de sus acciones y gestor de sus posibilidades a partir de su particular construcción de la realidad.

La experiencia educativa, desde esta mirada, ha de convertirse en un escenario para el encuentro de vivencias, sentidos, expectativas y percepciones de la realidad, como un campo de encuentro de voluntades en el que cada integrante aporta los elementos recuperados en su trayectoria, para centrarse en la capacidad particular de gestionar la realidad, para el desarrollo de una personalidad propia y no determinada por las expectativas hegemónicas, para la construcción de una ciudadanía vinculada con la transformación de la realidad.

Es en torno a esta idea de la acción educativa encaminada a favorecer la construcción de la ciudadanía junto al desarrollo de conocimientos y de la personalidad en otras dimensiones, una de las grandes finalidades de la educación, que se desarrolla este trabajo.

## LA CIUDADANÍA. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO

En el entramado social actual, la ciudadanía ha cobrado importancia, en tanto se ha vuelto importante la democracia, como resultado de una configuración social en la que prevalecen las relaciones de desigualdad e inequidad que han dado lugar al surgimiento de procesos y movimientos sociales que reclaman reivindicaciones de la diversidad cultural para su reconocimiento y valoración. Los procesos políticos, la caída de regímenes políticos, el deterioro ambiental, el surgimiento de movimientos sociales (feminismo, ambientalistas, LGBT, antirracistas reconocimiento de los pueblos y respeto a la diversidad cultural), la búsqueda de alternativas libertarias, frente al predominio de los intereses hegemónicos que continúan pasando por encima de otras necesidades del ser humano, han propiciado el surgimiento de ideas relacionadas con nuevas formas de interacción y orden social. Es decir, “la ciudadanía reclama una renovada atención por la desestabilización que están experimentando sus fundamentos ante realidades nuevas, unas veces y ante problemas no adecuadamente resueltos” (Gimeno, 2011, p. 152) que le permitan salir del anonimato y de su reducción al rol de pieza en la maquinaria productiva.

En este escenario, surge y cobra importancia, la necesidad de recuperar los principios de libertad, autonomía y participación activa del ser humano en los asuntos de la sociedad, pero es aún más urgente, que asuma un rol como agente de transformación a partir de la construcción de una ciudadanía comprometida con la realidad. Pero es imposible evitar preguntarnos ¿qué es la ciudadanía? Desde el punto de vista de José Gimeno Sacristán, la ciudadanía puede ser considerada una “invención” que regula el ejercicio de la socialización, y se traduce en una forma de ser persona en sociedad asignando posibilidades y derechos; pero más allá de eso, se trata de “una construcción históricamente muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otro; condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás a partir de la propia identidad” (Gimeno, 2011, p. 153); a partir de lo cual se logra construir una forma de socializar e interactuar en la realidad social.

El principio de la ciudadanía, sin embargo, indudablemente es el alcance de la libertad y autonomía, al mismo tiempo que se pertenece a una comunidad; y que se construye en la experiencia cotidiana, a partir de las múltiples interacciones y el intercambio de ideas, principios, emociones y prioridades. Vista así, podemos decir que la ciudadanía es resultado de la experiencia y se conso-

lida como cultura vivida que abre posibilidades para la participación y la búsqueda de alternativas para el sujeto y su intervención significativa en su entorno. Su punto de partida y de llegada es, de manera sobresaliente, la configuración y puesta en práctica de la vida democrática de los ciudadanos, entendiendo que

La democracia supone una especie de conciencia o capacidad reflexiva de carácter colectivo que hace posible, como señala Giddens (1993), que la sociedad pueda pensarse en sí misma y buscar su destino que está en las manos de los ciudadanos. Y eso es también la educación. La democracia, como la educación, se justifica en la asunción de un cierto optimismo “pedagógico”, en tanto presupone las posibilidades de mejorar como condición de partida del ser humano y de la sociedad, creyéndonos al margen de cualquier predeterminismo o predestinación. La ciudadanía democrática es un marco político de carácter educativo que hace posible la educación en plenitud porque libera de trabas a las personas, proporcionando el *humus* estimulante para la realización de sus posibilidades. Son marcos para poder imaginar, proyectar y decidir lo que queremos ser (Gimeno, 2011, p. 155).

Esta perspectiva pone a los sujetos (docentes y alumnos) y a la educación, frente a un amplio abanico de posibilidades de ser y ejercer la libertad a partir del encuentro entre seres humanos, de crecer y ampliar los horizontes en tanto se aborda el contenido y se construyen conocimientos.

#### *Educar para la Ciudadanía. Un lenguaje de posibilidad*

Cuando pensamos en educar para la ciudadanía, es necesario reflexionar en torno a la necesidad de promover el crecimiento de los alumnos como personas responsables y como ciudadanos activos, de tal forma que al aprender contenidos y desarrollar su intelecto, se les ofrezca también la oportunidad de crecer como personas, reconocer su potencial humano, sus virtudes ciudadanas, la importancia de desarrollar una participación democrática en la sociedad y ofrecer alternativas de cambio para los problemas presentes en la cotidianidad; es decir, dirigir su propia vida, ser actores de su propia vida.

Una educación para la ciudadanía ha de dar a cada persona la capacidad para participar activamente en los proyectos de la sociedad, aportando lo mejor de sí mismo, pero también generando proyectos propios que permitan enriquecer su entorno y promover nuevas formas de interacción en la que todos aportemos y aprendamos de todos.

Si bien es cierto

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y con un currículo común. Junto a lo anterior, la educación pública, hija del proceso de formación de los estudiantes modernos, ha tenido como misión fundamental la integración y socialización

política de los individuos en una comunidad de ciudadanos. Si bien este proyecto imaginario nunca llegó a realizarse (la escuela de hecho, no llegó a igualar a la ciudadanía, siendo un medio de reproducción social), además, se ve necesitado de reformulación para integrar las reivindicaciones identitarias y las demandas de reconocimiento cultural. Integrar lo común a lo diverso es también uno de los propósitos de redefinición de la ciudadanía en la escuela pública en el actual momento, donde el principio de igualdad ha de ser compensado con el derecho a la diferencia y lo común conjuga con lo diverso (Bolívar, 2007, p. 16).

Y precisamente a partir de esta necesidad es que surge la idea de favorecer la construcción de nuevas ciudadanía que tienen como base el descubrimiento del potencial de cada alumno para el desarrollo de nuevas interacciones; pues la ciudadanía se conforma por un conjunto de derechos y deberes que nos hace iguales en la sociedad, se traducen en un conjunto de conocimientos y actitudes que nos permiten comprometernos con el entorno. Si bien es cierto, la ciudadanía jurídicamente comprendida tiene que ver con un estatus legal o jurídico que le hace parte de una comunidad; desde una concepción mas amplia, puede ser entendida también como

en términos culturales y políticos, como un ejercicio activo mas que una condición estática. Un ciudadano es consciente de ser miembro de una comunidad humana (no limitada a un país), comparte un conjunto de valores y comportamientos, obligaciones y responsabilidades, y participa activamente en todos los asuntos de su comunidad (Bolívar, 2007, p. 17).

Bajo esta premisa, podemos pensar que la ciudadanía es el medio por el cual es posible reactivar la vida democrática de las comunidades e implica que la educación se preocupe por el desarrollo de las capacidades cívicas que corresponden al ciudadano. Desde el punto de vista de Amartya Sen, el enfoque del desarrollo de las capacidades representa una posibilidad para lograr que las personas vivan bien en sus comunidades y a partir de la idea de impulsar el desarrollo humano (Botero, 2014) y la libertad sustantiva de las personas. Esto en consecuencia, permitirá el análisis de la realidad y la intervención para su optimización de acuerdo con las necesidades identificadas por la ciudadanía, haciendo uso de su capacidad de agencia para generar un impacto significativo en el mundo.

La ciudadanía se convierte así en la capacidad real para participar en las situaciones públicas, para tomar decisiones individuales y en conjunto con los otros integrantes de la comunidad; por tanto, educar para la ciudadanía “implica promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para reflexionar de modo autónomo la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida” (Bolívar 2007, p. 18) y promover la libertad entendida como la posibilidad de deliberación entre lo que es bueno para el estudiante

y su puesta en práctica para el mejoramiento de su realidad. Es decir, la libertad que necesita para elegir el tipo de vida que se considera digna de ser vivida; “que implica la no interferencia de otro en la propia vida, lo que garantiza ser libre para deliberar sobre lo valioso en nuestra existencia” (Sen, 2010, p. 256) y abre a la posibilidad del ejercicio de la autonomía y la participación activa en la sociedad, convirtiéndonos en agentes de nuestra propia existencia.

Por otra parte, la acción política o democrática, resulta relevante porque enriquece la vida de los ciudadanos de formas diversas, por una parte, genera libertad política y el ejercicio de los derechos civiles y políticos, lo que resulta trascendental para los individuos en tanto seres sociales, al promover la vida y su bienestar; por otra, permite recuperar el sentido de las demandas comunitarias cuando sus necesidades son expresadas abiertamente para su atención; y además, ofrece la oportunidad de que los ciudadanos aprendan unos de otros, ayudando a las sociedades a consolidar sus valores y prioridades. Por lo tanto, la democracia posee una importancia constructiva para la vida comunitaria (Sen, 1999). Resulta entonces, importante considerar que la democracia implica la participación política, el diálogo y la interacción pública como elementos necesarios para que tenga lugar y significado en la vida de los ciudadanos.

Lo anterior nos habla de una ciudadanía activa, que promueva la participación en la esfera de lo público y lo privado, de lo personal y lo institucional, que permite el surgimiento de un ciudadano responsable, participativo, orientado a la justicia, preocupado por su realidad y comprometido con la superación de los conflictos de clase, raza o cultura. En este sentido, “la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia a) la cultura política; b) el pensamiento crítico y desarrollo de ciertas actitudes y valores, y c) la participación activa” (Eurydice, 2005, p. 10), lo que contribuye a la formación de ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos con sus responsabilidades, pensando y actuando de manera autónoma y en un acto empático de consideración a las perspectivas de los otros.

Educar para la ciudadanía entraña entonces, la posibilidad de valorar diferentes vertientes de la esfera pública, comprender que la educación ha de poseer una fuerte carga de reflexión y auto reflexión, de reconocimiento de las capacidades y las posibilidades que ofrece para el estudiante y para el docente, del encuentro que tiene lugar y sus significados en el intercambio de experiencias, de las múltiples miradas en la recuperación de la realidad y de la puesta en común de las diversas prioridades y emociones, así como el entramado de actitudes y disposiciones que se construyen y reconstruyen en la experiencia escolar. Lo anterior encaminado a promover la participación activa

de los actores en la toma de decisiones y búsqueda de alternativas para el mejoramiento de la realidad social, en un entorno en el que todos participan por igual a partir de sus diferencias.

#### *La experiencia escolar en la construcción de ciudadanías*

La experiencia escolar se ha visto matizada por diferentes enfoques, que por lo regular responden a intereses de configuración social; pero en esta idea de construcción de ciudadanías, es necesario analizar que puede implicar dos connotaciones igualmente importantes, porque aun cuando por lo común “representaba un significativo monopolizado por las clases gobernantes para la perpetuación de las relaciones de represión y dominación de las clases dominantes hacia los ciudadanos; también se podía esgrimir con el propósito de la adquisición de facultades críticas” (Giroux, 2012, p. 224) y ser entendida como un terreno de lucha ideológica y hasta como un movimiento social.

De esta forma, en la experiencia escolar el conocimiento ha de ser entendido como construcción social histórica, que recupera el pasado, el presente y el futuro, que promueva en los estudiantes la construcción de su propio proyecto ético y político, para la dignificación de la vida y la libertad humana, desde una perspectiva crítica y un lenguaje de la posibilidad. Se enmarca en la búsqueda de mejores condiciones de vida y oportunidades. A pesar de lo anterior, la experiencia escolar se ha limitado a una perspectiva funcional y utilitaria en la que se pasa por alto al sujeto mismo, para centrarse en el mercado de trabajo y los medios de producción que requiere la cultura dominante. En este enfoque, se resta importancia y hasta se nulifica la idea de “desarrollar una política de la diferencia... de hecho, la diferencia a menudo queda establecida como deficiencia, y forma parte de la misma lógica que define al otro dentro del discurso de la privación cultural” (Giroux, 2012, P. 227), prevalece el adiestramiento técnico y la disciplina en el salón de clases, como entrenamiento para la obediencia y el sometimiento futuros; negando toda posibilidad al pensamiento crítico y la emancipación. La escuela, por tanto, responde a los intereses patronales y de mercado de trabajo, mas que a la libertad, desarrollo de conciencia crítica y participación activa de los ciudadanos en los asuntos de la sociedad.

La experiencia escolar en cambio, puede servir para proveer a los estudiantes, los medios para el análisis crítico de la realidad y “examinar la forma en que se constituyen las definiciones culturales de género, raza, clase y subjetividad como construcciones históricas a la vez que sociales” (Giroux, 2012, p. 231), convirtiéndose en un instrumento político para establecer condiciones ideológicas y prácticas sociales adecuadas y necesarias para movilizar a la sociedad, tornando a la

experiencia escolar de una herramienta de sometimiento, a una de emancipación, como elementos indispensables para la construcción de ciudadanías.

Es necesario entender que la formación de identidades ciudadanas no se limita al acto de aprender, ni siquiera de aprender críticamente, requiere además recuperar la existencia de la persona como parte de una práctica construida históricamente a partir de las relaciones y la interacción con las relaciones de poder. La propia relación docente alumno se convierte en el primer objeto de análisis para identificar los referentes sociales y culturales que les dan lugar en el marco de las relaciones de poder, para configurar nuevas formas y nuevos horizontes de interacción; y con ello atribuir significado y expresión a las necesidades y voces en el proceso de construcción de facultades críticas. Esta es una manera de leer el mundo y comprender los límites y posibilidades que se ponen frente a ellos como ciudadanos comprometidos con su realidad. Así, mas allá de la mera instrumentación, la necesidad de aprender se convierte en el pretexto ideal para el intercambio y la puesta en común de realidades y experiencias diversas que acompañan la emergencia de agencias ciudadanas.

La experiencia escolar se preocupa por la experiencia del estudiante, por sus necesidades y problemas; y por supuesto, ello entraña cambiar el discurso autoritario y la actitud impositiva del docente, “por una voz capaz de escuchar, de narrar de otra forma y desafiar los fundamentos mismos del poder, ... que ponga atención en el carácter contradictorio de la experiencia y la voz estudiantil, y con ello establecer las bases gracias a las cuales tal experiencia pueda ser interrogada y analizada, tanto respecto de su fortaleza como de sus debilidades” (Giroux, 2012, p. 250), que le permita poner en juego sus recursos narrativos y descubrir en su experiencia misma y las de los otros, las fortalezas que definirán su futura ciudadanía, resaltando la importancia de la valoración de la diversidad y el encuentro de las diferencias para conjugar nuevas formas de actuación social, nuevos roles y nuevos compromisos, para superar las condiciones que perpetúan la desigualdad y la inequidad.

Una experiencia educativa puede ser diseñada en apuesta a la recuperación de la cultura para vivir la democracia y generar nuevas formas de ciudadanía, es una experiencia en las que es posible intervenir seleccionando contenidos y diseñando prácticas encaminadas a algo específico, de tal forma que la educación ciudadana pueda ser entendida como una forma de producción cultural, como un proceso de construcción ideológica basado en la propia experiencia. Se establece así una relación recíproca entre ciudadanía y educación, ya que la primera ofrece referentes

para la segunda, al mismo tiempo que las prácticas derivadas de la experiencia educativa serán generadoras de marcos de entendimiento para la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio para

aprender el significado de la ciudadanía y en el que practicarla en la medida que ese ambiente lo permite. Se trata pues, de aprovechar y de no menospreciar el carácter transmisivo de la educación de un rasgo importante de cultura, como es la democracia (Gimeno, 2001, p. 56).

En este sentido, el discurso resulta por demás relevante, porque permite al docente seleccionar contenidos y atribuirles significado para generar procesos de reflexión y de indagación para el análisis crítico de la información que enmarca, para propiciar el debate y la discusión, así como la posibilidad de crecer en su abordaje.

La ciudadanía es una forma de ver, de entender y de aspirar a algo en la educación. Proporciona una plataforma discursiva importante para ver y mejorar esta, para comprender el papel de sus agentes. Es como una lente a través de la que vemos todo lo que se refiere a “lo educativo” y especialmente al sujeto de la educación, al alumno (Gimeno, 2011, p. 156)

## LA FORMACIÓN DOCENTE DE CARA A LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

A partir de la discusión teórica anterior, es indiscutible que la construcción de ciudadanías requiere contar con un aliado insustituible: el docente, quien será encargado de generar los escenarios adecuados para el encuentro de experiencias entre los estudiantes, para propiciar el reconocimiento entre ellos y el respeto a sus raíces; pero también para iniciar una búsqueda en sí mismos de sus capacidades y potencialidades ciudadanas que les permitan desarrollar actitudes de compromiso y agencia de cambio.

El referente mas importante al que el docente podrá recurrir, será su propia formación que le provea de las herramientas intelectuales, metodológicas, emocionales y actitudinales para lograr asumirse también y por principio de cuentas, como agente de cambio; que entienda la tarea docente más allá de la mera transmisión de conocimientos, para convertirse en agente comprometido con sus alumnos y la construcción de ciudadanías. El docente requiere también, a partir de su formación, construir su propia ciudadanía para que sea capaz detonar como agencia de cambio, su propia práctica docente.

Es importante, entonces, considerar que hay diferentes elementos que deben integrarse en su formación, tales como los contenidos y su manera de abordarlos, las metodologías con las cuales va a impulsar la formación ciudadana, formas específicas de interactuar con los estudiantes, la renovación de sus actitudes y estilos de vida, su postura frente a la diversidad cultural propia del aula, y la posibilidad de asumirse como ciudadano y agente de cambio.

#### *Saberes para la formación docente en nuevas ciudadanías*

La propuesta parte de concebir al docente como un agente de cambio, por tanto el primer contenido a abordar para su formación en la construcción de nuevas ciudadanías tiene que ver con él mismo, es decir, iniciar con el reconocimiento de sí, que se conciba como un sujeto y actor de cambio, el cual denominaremos *¿Cómo ser sujeto práxico*<sup>1</sup>? En el que se pretende que el profesorado reflexione sobre sus capacidades de cambio y agente, revalorice su ser social y ético-político y su contribución a la educación.

Para lograrlo es necesario trabajar en el desarrollo de las siguientes capacidades (Yurén, 2013):

- *Capacidad de autorregulación* que implica reconocer el sentimiento de autoeficacia e identificar la voluntad de cambio y acción, así como visualizar las oportunidades de actuación en sus contextos de vida cotidiana.
- *Capacidad de interacción* consistente en fomentar el saber convivir a partir de conocer la disponibilidad para trabajar en equipo, realizar acciones en grupo para el diseño, planeación y evaluación de proyectos para el bien social e individual.
- *Capacidad crítica* de su propia realidad, de las ideologías del sistema social y las de sí mismo.
- *Capacidad proyectiva*: aprender a desarrollar proyectos colectivos para la transformación social y generar espacios para la agencia.

El desarrollo de las capacidades para ser agente de cambio en la construcción de nuevas ciudadanías, es un acción formativa de tipo transversal y vertical ya que tendrá lugar en todo el trayecto formativo, primero como un ejercicio reflexivo, pero conforme se avanza estas capacidades debe ponerse en acción en la resolución de consensos o conflictos.

En un segundo momento se propone el abordaje de los saberes de las nuevas ciudadanías, en este escrito se exponen las siguientes: ciudadanía política, ciudadanía digital, ciudadanía social,

---

<sup>1</sup>. El término sujeto *práxico* es retomado de Yurén (2013).

ciudadanía económica, ciudadanía civil, ciudadanía intercultural, ciudadanía ecológica y ciudadanía cosmopolita (Quiroz y Arango, 2006; Morín, 2001; Bolívar, 2008).

*Ciudadanía política* entendida como la participación activa de los individuos con la comunidad para la conformar un municipio, estado o nación, a partir del cual forma su identidad y sentido de pertenencia a una historia y territorio, conlleva a trabajar en la formación los siguientes saberes:

Tabla 1. Saberes de la ciudadanía política

Teórico	Experiencial	Axiológico
Legislación educativa en el contexto local, nacional, internacional Derechos Humanos Universales Derechos de Niñas y Niños Derechos de las Mujeres	Reconocimiento de sus derechos y de la comunidad estudiantil con la que trabaja. Proponer iniciativas Defensa de sus derechos políticos Ejercicio de sus derechos políticos	Legalidad Justicia Democracia participativa

Fuente: elaboración propia

*Ciudadanía digital* referida a las acciones adecuadas y responsables que realiza un sujeto al interactuar y comunicarse en los dispositivos móviles y las redes sociales.

Tabla 2. Saberes de la ciudadanía digital

Teórico	Experiencial	Axiológico
Derechos y responsabilidades de la ciudadanía digital Usuario, consumidor, proconsumidor.	Uso confiable de las redes sociales Interacción en las plataformas digitales Uso de dispositivos para la construcción de ciudadanía	Honestidad Autocontrol Legalidad

Fuente: elaboración propia

*Ciudadanía social* implica la relación del sujeto con el Estado, donde éste les garantice la seguridad y estabilidad social, el goce de los espacios de recreación para vivir en comunidad, en el barrio o la colonia.

Tabla 3. Saberes de la ciudadanía social

Teórico	Experiencial	Axiológico
Justicia social Derechos sociales Desarrollo social.	Defensa de sus derechos sociales Proyectos para el bien común en la escuela, la comunidad, la colonia, etc.	Solidaridad Otridad Humanidad

Fuente: elaboración propia

*Ciudadanía económica*, en este tipo de ciudadanía se puede ser consumidor o productor de bienes y servicios, o ambas, no importando el rol que se asuma debe actuarse con corresponsabilidad y filosofía sustentable.

Tabla 4. Saberes de la ciudadanía económica

Teórico	Experiencial	Axiológico
Ética en el mundo laboral Emprendimiento Inversión	Cultura organizativa Cultura del ahorro Consumidor responsable	Corresponsabilidad Sustentabilidad Equidad Honestidad

Fuente: elaboración propia

*Ciudadanía civil*, se adquiere esta ciudadanía de acuerdo a la participación en la vida organizativa de la sociedad a la que se pertenece, asumiendo el papel de gestores, defensores, negociadores entre la sociedad y el gobierno.

Tabla 5. Saberes de la ciudadanía civil

Teórico	Experiencial	Axiológico
Derechos civiles Procesos de integración de asociaciones u organizaciones civiles	Participación en la vida pública de su comunidad Desarrollador de proyectos sociales Gestor del bien común Denuncias para la mejora en la vida comunitaria	Altruismo Reconocimiento social Participación Diálogo Inclusión

Fuente: elaboración propia.

*Ciudadanía intercultural*, se goza de este tipo ésta cuando se reconoce el sujeto como parte de la diferencia, la pluralidad y la complejidad en la que los seres humanos pensamos, sentimos y actuamos, en razón al origen, el sexo, la nacionalidad, los tiempos y contextos y todo aquello que nos hace diversos.

Tabla 6. Saberes de la ciudadanía intercultural

Teórico	Experiencial	Axiológico
Multi e interculturalidad. Identidad cultural Diversidad cultural	Respeto a las diferencias culturales, étnicas, políticas, sociales, etc. Vivir la hospitalidad Convivencia con perspectiva de género	Diálogo Otridad Hospitalidad Respeto a la diversidad Inclusión

Fuente: elaboración propia.

*Ciudadanía cosmopolita*, es una forma superior de ciudadanía en la que el sujeto logra conquistar libertades y asumir responsabilidades para trascender a las fronteras geográficas, políticas, culturales e incluso del idioma y las tradiciones de cada pueblo. De alguna manera esta contiene a las demás.

Tabla 7. Saberes de la ciudadanía cosmopolita

Teórico	Experiencial	Axiológico
Identidad global Estrategias de movilidad Culturas y formas de vida de otras regiones y países	Práctica de la libertad responsable Movilidad con fines académicos, profesionales, sociales, turísticos, entre otros Dominio de idiomas	Libertad Autonomía Reflexividad Autorrealización Responsabilidad

Fuente: elaboración propia

## DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. FORMACIÓN CIUDADANA DESDE METODOLOGÍAS SOCIOPARTICIPATIVAS

La formación docente para la construcción de nuevas ciudadanías, tiene como fundamento formar en la agencia, y ésta tiene lugar cuando los “actores movilizan recursos y esquemas culturales reinterpretándolos y trasponiéndolos a nuevos contextos” (Yurén, 2013, p.41), de aquí que se propone a las pedagogías no institucionalizadas como estrategia para propiciar la formación en la práctica y los diversos contextos de actuación del ciudadano del siglo XXI.

La Pedagogía No Institucionalizada es una de las once tipologías de pensar, construir y vivir la escuela de manera plena, creativa y equitativa que propone Jaume Carbonell (2015) en su obra *Pedagogías del Siglo XXI*, concibiendo que:

Las pedagogías innovadoras [no institucionalizadas] han sido el impulso del dialogo entre escuela y entorno para tratar de tender puentes continuos entre el conocimiento que se produce dentro y fuera de la institución escolar, y con el fin de lograr, al propio tiempo la transferencia y el uso de la cultura escolar a la vida cotidiana y la incorporación de la experiencia vivencial y extraescolar a la educación formal (pp. 31-32).

En la formación socioeducativa la relación entre la escuela y la vida, se reconoce como una de las premisas de todos los proyectos innovadores, justo desde la propuesta de Dewey para quien “la escuela no es un lugar de preparación para la vida, sino un espacio de vida donde el alumno pueda desarrollar sus experiencias escolares adquiridas que va reconstruyendo continuamente y desarrollar otras nuevas” (Carbonell, 2015, p. 23).

Desde la mirada de John Dewey, uno de las autoridades académicas consideradas en las *Pedagogías No Institucionalizadas*, coincidimos que la educación asistemática y extraescolar, la que se práctica en la familia, la calle y otras instancias socializadoras de los entornos inmediatos de los estudiantes, tienen una influencia positiva en la formación del estudiante, lo que las hace complementarias y por tanto debe procurarse la integración del aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno.

Para llevar a cabo la formación docente en y para las ciudadanías se han privilegiado las siguientes metodologías socioparticipativas y sociocomunitarias que permiten tender puentes de colaboración, aprendizaje, investigación, intervención, y reflexión de los problemas que se viven en la sociedad y desde los cuales se puede promover y formar en nuevas ciudadanías.

#### *Metodologías socio participativas y socio comunitarias*

Las metodologías socioparticipativas dan pauta a que la comunidad se involucre como construcción colectiva, y permite además de desarrollar capacidades, habilidades y actitudes en los docentes, ser agentes de cambio, al realizar acciones tales como: el diagnóstico, la planificación de propuestas, gestión de recursos, ejecución de actividades y evaluación de proyectos diseñados desde, por y para las comunidades. Al respecto Freire (1973, p. 162) como educador popular sostiene que: “el verdadero compromiso implica la transformación de la realidad en que se halla oprimida [la población] y reclama una teoría de la acción transformadora que no puede dejar de reconocerle un papel fundamental en el proceso de transformación”.

Ante esta mirada de Freire sobre la Educación Popular, situamos a la Investigación Acción Participativa (IAP), y el Aprendizaje Servicio (APS) como metodologías socioparticipativas y comunitarias:

#### *Investigación acción participativa (IAP)*

Con esta metodología se pretende conocer y comprender la problemática de una comunidad para que través de la investigación, la reflexión y las estrategias de acción se pueda llevar a los agentes a comprender su papel en la resolución de los problemas que enfrenta su entorno y empoderarlos en la participación social y política, siendo así la IAP “se configura como una herramienta de motivación y promoción humana, que permitiría garantizar la participación activa y democrática de la población, en el planeamiento y la ejecución de sus programas y proyectos de desarrollo” (Durstón y Miranda, 2002, p. 10).

En este sentido, se hace necesario presentar las fases de esta metodología: Práctica-Teoría-Práctica.

*Práctica:* en esta primera fase se hace un diagnóstico de la situación actual, se agudizan los sentidos para hacer una observación que nos permita descubrir las necesidades reales, incluso es necesario hacer uso de nuestra intuición y lógica para entablar un diálogo con nuestros conocimientos y saberes, vivencias y experiencias, mismas que nos permitirán concretar y/o priorizar la situación problema.

*Teoría:* Tras el diagnóstico elaborado, nos dirigimos a realizar una investigación documental para concretar alternativas de solución al problema identificado. Esto con el único objetivo de comprender más profundamente la realidad y la práctica a través de lo que otros han teorizado y ordenado, lo que nos permite tener una perspectiva más crítica e innovadora.

*Práctica Propositiva:* Procedemos a elaborar una propuesta que coadyuve a mejorar la situación problema y así la comunidad tenga la visión de hacer de una forma diferente las cosas y resignifique su propia práctica con esta posibilidad transformadora que se le ofrece a través de la acción.

*Aprendizaje Servicio (APS).*

Además de ser una metodología que desarrolle en los jóvenes la responsabilidad social al brindar un servicio a la comunidad, es concebida como una metodología de enseñanza aprendizaje en la que desde los contenidos curriculares puestos en práctica pueden resolverse problemáticas sociales reales, brindándole al docente competencias para el trabajo en equipo, creatividad, iniciativa, respeto por la diversidad, desarrollo de la empatía, de habilidades de comunicación, de afectividad y sentido de pertenencia, etc. (Martínez, 2010; Díaz Barriga Arceo, 2006).

Como en toda metodología tiene fases o etapas para llevarse a cabo:

1. Definir el objetivo de la implementación del APS: desde las finalidades de aprendizaje y las competencias con sus atributos de la unidad o unidades de aprendizaje se identifican las posibilidades de inserción del APS en la formación docente para elaborar un proyecto donde lo transversal sea el tema de las nuevas ciudadanías.
2. Integrar equipos de trabajo. Organizar equipos de trabajo entre docente, estudiantes y comunidad donde se hará la participación ciudadana.
3. Tomar acuerdos con la comunidad o grupos beneficiarios: programar reuniones con la comunidad para generar un plan de trabajo conjunto desde la realidad de ambas partes para no generar falsas expectativas.

4. Elaborar el proyecto: se elabora bajo la supervisión docente el proyecto de APS con las siguientes características: nombre del proyecto, participantes, objetivos, actividades propuestas, cronograma, determinación de responsabilidades, determinación productos que se entregarán tanto en la escuela como en la comunidad, formas de evaluar el servicio, formas de evidenciar las actividades (cuadernos de campo, bitácoras, portafolios, pautas de observación, fotografías, videos) y cómo se realizará el cierre del proyecto.
5. Ejecución del proyecto: desarrollo del proyecto respetando: calendarización, responsables, evidencias, productos, reflexión, evaluación de la participación del grupo, imprevistos, adecuaciones.
6. Cierre del proyecto: se debe realizar una actividad formal donde se valore las capacidades de agencia lograda en el grupo, el nivel de participación, las propuestas generadas, vivencias de la democracia participativa, valores del grupo y acciones para continuar. Se concluye con el balance donde se compara lo propuesto con lo logrado.
7. Devolución de información: difusión de los resultados por medio de reuniones, exposiciones, entrega de documentos, entrega de productos tangibles, colocar en medios de comunicación social, participar en eventos científicos, publicar, proponer un proyecto de investigación.

De manera integral se debe evaluar el proceso y las experiencias de haber trabajado desde esta metodología, analizando alcances, limitaciones, fortalezas y debilidades, aprendizajes logrados, capacidad de agencia, resultados obtenidos con la comunidad y desde allí decidir si es pertinente la continuidad del trabajo realizado, si se deben sumar otros participantes, en función de que hayan surgido nuevas demandas, propuestas o nuevas líneas de acción.

Se propone un proyecto de formación docente para las nuevas ciudadanías desde un marco de responsabilidad social y de actuación ante las problemáticas reales y contextuales, que permitan ser propositivos, incluyentes e innovadores.

Finalmente, es importante considerar que el docente se conciba a sí mismo como un receptor activo de su realidad áulica, que reconozca como válida la diversidad cultural que la integra, que comprenda ampliamente que cada estudiante es único y diverso en relación con los demás; y por tanto, construye desde referentes diferentes y recupera desde sensaciones diferentes la realidad en la que se desenvuelve. El reconocimiento de la diversidad cultural permite promover procesos interculturales en los que cada alumno participe, tenga voz, tome acción, ofrezca

soluciones, exprese sus inquietudes y sepa que serán tomadas en cuenta porque se le considera importante y merecedor de ser escuchado, porque cobra vida su historia y abona a su conciencia histórica para su beneficio y la transformación de su realidad.

## REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2007). *Educar para la ciudadanía, algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: ALJIBE
- Botero, D. (2014). Pensar la ciudadanía en forma de agencia: una apuesta desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Filosofía UIS*. 14 (1), pp. 55-72.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2006). *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Durston John y Miranda Francisca, (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: Serie Políticas Sociales, CEPAL.
- EURYDICE. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. España: Eurydice.
- Freire, Paulo 1973. *Pedagogía del oprimido*. 10ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. España: Morata.
- Martínez, Miquel (Ed.). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Morín, E. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.
- Quiroz Posada, R. E. y Arango Correa, L. M. (2006). La Educación en la construcción de nuevas ciudadanía. En *UNI-PLURIVERSIDAD*, 6(3), pp. 1-10.
- Sen, A. (1999). La democracia como valor universal. *Journal of Democracy* (10), p.19–20.
- Sen, A. (2010). *La Idea de la Justicia*. México: Taurus.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En Yurén, T y Mick, C. (coordinadoras). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor.
- Zemelman, H. (2010). *Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento*. México: IPECAL.

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH



UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

## COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES: FORMACIÓN CIUDADANA Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Anahí Isabel Arellano Vega  
Rocío Adela Andrade Cázares

### INTRODUCCIÓN

La integración social de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ha traído consigo importantes transformaciones políticas, económicas y educativas, así como diversos desafíos a ser enfrentados por las sociedades actuales. Villegas (2015) señala que la introducción de las TIC ha generado diversos beneficios, como, por ejemplo, la creación de nuevas formas de trabajo y de comunicación, la reducción de costos en algunos procesos, la creación de nuevas modalidades educativas, la digitalización de la información, etc. No obstante, también ha suscitado varios problemas como lo son: aislamiento, fraudes, pérdida de empleos, entre otros.

Pese a los problemas y limitaciones asociados con la inserción de las TIC en las sociedades actuales, es posible también generar transformaciones que nos lleven a condiciones más equitativas, respetuosas y tendientes al desarrollo humano. Dichas transformaciones dependen, entre otras cosas, de su uso adecuado para promover la reducción de las diversas brechas que actualmente enfrentamos (sociales, económicas, digitales, técnicas, culturales, etc.). Esta forma de usar las TIC trae consigo una nueva necesidad de formación: la *alfabetización digital*.

Coll y Rodríguez (2008) definen la alfabetización digital como todo el conjunto de conocimientos, habilidades y competencias que permiten hacer usos seguros y críticos de las TIC. Por su parte, Gisbert, González y Esteve (2016) señalan que la alfabetización digital puede concebirse como una serie de procesos complejos que llevan al desarrollo de herramientas, conocimientos y actitudes en los ámbitos tecnológico, comunicativo, mediático e informacional, por lo que incluso, no debiera concebirse como un solo tipo de alfabetización, sino como diferentes alfabetizaciones.

En el ámbito educativo, la introducción de las TIC ha dotado de nuevas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, así mismo, ha dado pie a la emergencia de nuevos escenarios educativos, así como al establecimiento de nuevas finalidades para la educación (Coll y Rodríguez, 2008), entre ellas, la alfabetización digital.

En la educación formal, este planteamiento trae consigo el desafío de la formación de los docentes de todos los niveles educativos para propiciar el desarrollo de habilidades que les permitan usar adecuadamente las TIC en su práctica educativa, a efectos de dar respuestas educativas acordes a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras: se requiere impulsar procesos de alfabetización digital de los profesores, que ha de distinguirse del de otros sectores, por contemplar componentes relativos a habilidades digitales básicas, y, además, elementos de carácter didáctico-pedagógico y de investigación e innovación educativas. Este conjunto de saberes puede comprenderse en el término *competencia digital docente*.

Es en este tenor, que en el presente texto se presentan algunas caracterizaciones de las sociedades actuales a partir de la introducción de las TIC. Posteriormente, se exponen algunas consideraciones sobre la competencia TIC de la ciudadanía de las sociedades del conocimiento, y sobre la competencia digital docente. A manera de conclusión, se señalan relaciones entre formación docente en TIC, práctica educativa y formación en ciudadanía, destacando la importancia de la alfabetización digital en la educación formal y el protagonismo del docente en esta tarea para la configuración de sociedades más justas, respetuosas y equitativas.

## TIC Y SOCIEDADES ACTUALES

Harvey Brooks y Daniel Bell (cit. en Castells, 1999) señalan que el término tecnología describe la utilización de conocimiento científico para establecer maneras replicables de realizar cosas. De acuerdo con Castells (1999), las tecnologías de la información son todas aquellas que convergen en el campo de la microelectrónica, la computación, las telecomunicaciones, las transmisiones y optoelectrónica, así como la ingeniería genética.

Dicho lo anterior, vale la pena mencionar que la tecnología no siempre ha tenido fundamento en la ciencia. Sobre esto, Schoijet (1998) señala que la revolución tecnológica no necesariamente va de la mano con una científica ofreciendo como argumento que, si bien la revolución del siglo XVIII está ampliamente documentada, no hay acuerdos entre los autores sobre las características fundamentales de la misma ni en su delimitación temporal. Sobre este mismo tema, Castells (1999) indica que la primera revolución industrial no tuvo bases científicas, sino que se fundamentó en un uso generalizado de la información y que fue hasta la segunda, que la ciencia jugó un papel fundamental para la innovación, con lo cual se estrecharon los lazos entre ciencia y tecnología. Hasta este momento, el impacto de las tecnologías en la configuración de las socieda-

des tiene un carácter más bien lento, si bien se perciben importantes brechas entre los sectores sociales que se benefician de los avances tecnológicos, respecto de los que no lo hacen.

En relación con las TIC, Castells (1999) sugiere que estas cobraron auge a partir de la década de 1970, en gran parte debido a la crisis del petróleo que caracterizó dicho periodo. Castells (1999) y Cancelo y Alonso (2007) coinciden en plantear que, a partir de este momento, más que hablar de una revolución tecnológica, es preferible referir una *evolución* tecnológica. Este planteamiento surge de la acelerada velocidad del desarrollo de las tecnologías de la información, así como de su impacto en la sociedad, el cual tiene una marcada tendencia a consolidar las ya marcadas brechas entre los sectores sociales, tanto de orden internacional como nacional.

Castells (1999) explica que la evolución (que no revolución) tecnológica actual se distingue de las revoluciones tecnológicas anteriores porque las tecnologías de la información no consisten en productos para ser utilizados sino en procesos para ser desarrollados. Hay una estrecha relación entre ciencia y tecnología debido a que se busca la aplicación de conocimiento e información a la creación de nuevo conocimiento, así como de dispositivos para procesar y comunicar información. Dicho de otro modo, se promueve la innovación a partir de los usos de la tecnología y viceversa.

El mismo autor explica que este proceso tiene lugar en tres etapas: 1) automatización de tareas, 2) experimentación de usos y 3) reconfiguración de aplicaciones. Otro rasgo importante de la evolución tecnológica actual es la creciente disminución en la separación entre mente y máquina, esto debido a tendencias dominantes del uso de algoritmos para tomar decisiones, los cuales están altamente relacionados con los pensamientos de las personas. Por otro lado, a diferencia de las revoluciones anteriores, el uso de las tecnologías de la información permite establecer conexiones alrededor de todo el mundo por lo que hay más posibilidades de compartir y colaborar en procesos innovadores, lo cual difícilmente ocurría en siglos anteriores. No obstante, la velocidad en estas conexiones y en el impacto de los beneficios del desarrollo tecnológico aún es selectivo ya que sigue sin ser observable en todos los sectores sociales.

Cancelo y Alonso (2007) señalan que actualmente estamos en la tercera (o cuarta) ola de la civilización, retomando el modelo de Alvin Toffler para explicar la historia de la civilización. Para ellos, la primera revolución tecnológica devino de la escritura y la segunda revolucionó la escritura con la imprenta, mientras que la tercera es propiamente la "tecnológica". Asimismo, indican que una visión futurista del orden social actual devendrá en la determinación de nuestras vidas por parte de algoritmos y programaciones, cambios trascendentes en las relaciones de poder

que se manifestarán en nuevas formas control por parte de quienes dominan el orden social, en la democratización del conocimiento lograda gracias al internet (aunque esto no necesariamente influirá en el desarrollo de mecanismos que permitan alterar las relaciones de poder actuales), en la formación de comunidades mediante la intercomunicación global sin que se requiera la presencialidad, y en una marcada tendencia a protagonismos individualizados con una consecuente desmasificación en cuanto a ofertas de mercado.

Para explicar estos cambios, Castells (1999) propuso el término “sociedades enredadas”, Schoijet (1998) alude a “sociedad postindustrial” y Canelo y Alonso (2007) hacen referencia a una “civilización de tercera o cuarta ola”. Si bien sus aproximaciones a la tecnología y su relación con el orden social tienen distinta trayectoria, es posible identificar entre sus aportaciones varias coincidencias en las características de dicha relación, entre las que destacan: el impulso a la innovación tecnológica por parte de quienes tienen el dominio social para mantenerse en ese puesto, la desigualdad en el beneficio de las innovaciones tecnológicas, a pesar del notable aumento en la velocidad con las que actualmente se desarrollan e integran, un estado actual de globalización que no necesariamente deviene en masificación, y cambios sustanciales en la forma en la que se toman decisiones para la vida.

A propósito de estas características de las sociedades actuales, la UNESCO (2005) hace una distinción entre *sociedad de la información* y *sociedades del conocimiento*. La primera se caracteriza por equipar el desarrollo humano con el desarrollo económico y la segunda busca relacionar el desarrollo humano con la autonomía a través de ejercicios de pluralidad, integración, solidaridad y participación que ponen de manifiesto una mejora de la práctica de los derechos universales como son la libertad de expresión, el derecho universal a la educación, de acceso a la información y el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

A partir de estos referentes, conviene reflexionar sobre el rumbo actual de la innovación tecnológica, los escenarios futuros que hay al respecto de su trayectoria, pensar en caminos alternativos y cuestionar qué papel juega cada quién en el orden social actual desde el campo de las humanidades, la ciencia y la tecnología, así como en sus repercusiones en el desarrollo humano para entrar en un constante proceso de replanteamiento de nuestro quehacer.

## COMPETENCIA DIGITAL DE LA CIUDADANÍA

Cortina (1997) señala que el concepto de ciudadanía tiene un componente político y uno jurídico-normativo. El primero de ellos alude a la determinación de aquellos que son sujetos de

derecho en una comunidad política. El segundo hace referencia a aquello que debe ser un ciudadano, lo cual debe ser aprendido por los miembros de una comunidad política bajo la responsabilidad de cada uno de ellos, y de la comunidad en su conjunto. En ese sentido, la ciudadanía se aprende a partir de procesos educativos tanto formales (escuela) como informales (familia, espacios sociales, etc.).

La ciudadanía se ejerce al vivir en comunidad en diferentes espacios, entre ellos, el internet, el cual, al haberse constituido como medio para la interacción humana, ha generado a la integración de comunidades virtuales, trayendo consigo la formación de un nuevo tipo de ciudadanía: la digital.

Robles (2009) define al ciudadano digital como “aquel individuo, ciudadano o no de otra comunidad o estado, que ejerce la totalidad o parte de sus derechos políticos o sociales a través de internet, de forma independiente por medio de su pertenencia a una comunidad virtual”(p. 55). Asimismo, señala que, para serlo, se requieren tres requisitos: tener acceso a internet, poseer habilidades del nivel medio alto para el uso de tecnologías, y reconocer las utilidades de los servicios de internet. El mismo autor indica que desde lo político es necesario que se promueva la evolución de los servicios y herramientas que se proporcionan empleando internet, así como normalizarlo ilegalizarlo como medio legítimo para interactuar social y políticamente.

Cortina (2018) y Robles (2009) coinciden en señalar que el ejercicio de la ciudadanía digital será de pleno derecho hasta que haya una apropiación del internet como medio para la interacción política y social mediante un uso adecuado del mismo, atendiendo desafíos del ámbito de la ciberseguridad, de la gestión de la identidad digital y del desarrollo de competencias digitales. Por lo tanto, uno de los principales retos de la educación actual, es formar a la ciudadanía en nuevas alfabetizaciones, entre ellas, la digital.

## COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Gisbert et al. (2016) señalan que no hay un consenso aún en lo referente a la denominación y definición del término *competencia digital* ya que actualmente hay en uso varios términos para hacer referencia a ella, por ejemplo: *digital competence*, *digital literacy*, *digital skills*, etc. Más aún, señalan que estos términos no necesariamente son sinónimos entre ellos, por lo que su abordaje resulta complejo al llevarlo a un contexto digital específico.

Sin duda, uno de los principales referentes a este respecto, es la definición de *competencia digital* planteada por el Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006) de la siguiente manera:

uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (pp. 394/15).

La competencia digital docente se distingue de la competencia digital, por características propias del ejercicio profesional de los profesores. Existe una gran diversidad de términos para aludir a la competencia digital docente y los procesos de formación para desarrollarla (Durán, Gutiérrez y Prendes., 2016, y Gisbert et al., 2016). Por ejemplo, mientras Rangel y Peñalosa (2013) estudian la *alfabetización digital de docentes universitarios*, Gutiérrez (2014) estudia la *competencia TIC* basada en indicadores nacionales (España), en tanto Vera, Torres y Martínez (2014) investigan las *competencias básicas en TIC* usando como referente el marco de estándares para el desarrollo de competencias en TIC de la UNESCO (2008), Raquimán (2014) analiza la *competencia tecnológica* y Zempoalteca, Barragán, Martínez y Guzmán (2017) analizan la *competencia digital* tomando como referente la noción de “*capital tecnológico*” de Ramírez y Casillas (2014). Por su parte, organismos como la UNESCO (2011) y la *International Society for Technology in Education* (ISTE), en su sitio oficial, actualizado al 2018, ofrecen modelos para comprender, estudiar y promover el desarrollo de *competencias digitales* en los profesores.

En el ámbito internacional, en el 2006 Mishra y Koehler emplearon el término *competencia digital docente* para referirse al “conocimiento pedagógico del contenido tecnológico”, señalando que este se conforma por tres tipos de conocimientos: los disciplinares, los pedagógicos y los tecnológicos.

En 2008, la UNESCO publicó un marco del plan de estudios y una serie de estándares de *competencias en TIC* para docentes, que pueden servir también como guía para el diseño y evaluación de perfiles deseables. Por su parte, Krumsvik (2011) utilizó el término *competencia digital docente* bajo la siguiente definición:

la competencia digital es la competencia del profesor/formador de profesores en el uso de las TIC en un contexto profesional con buen criterio pedagógico-didáctico y su conciencia de sus implicaciones para las estrategias de aprendizaje y la formación digital de los alumnos y estudiantes (p. 44).

En este modelo, la competencia digital docente se compone por la sucesión de cuatro componentes básicos: habilidades digitales básicas (para el acceso, gestión, evaluación, creación, comunicación con las TIC), competencia didáctica con las TIC (capacidad de utilizarlas en los procesos de aprendizaje), estrategias de aprendizaje (reconocimiento de elementos para el aprendizaje permanente) y formación o capacitación digital (ejercicios de reflexión metacognitivos sobre la relación entre TIC y desarrollo humano).

---

También en el ámbito internacional, la *International Society for Technology in Education* (ISTE), propone una serie de estándares dirigidos a docentes, estudiantes, administradores, coaches, y educadores de ciencias de la computación. Dicha organización tiene como finalidad, brindar apoyos a docentes a nivel internacional para utilizar las tecnologías como herramientas que contribuyan a solucionar problemas de enseñanza. Asimismo, plantea que los estándares que propone no han de considerarse como listas de cotejo, sino como herramientas para reflexionar sobre la educación, usando el potencial de las tecnologías para la colaboración, la creación y la comunicación (ISTE, 2017). En el caso de los docentes, la ISTE propone dos ámbitos de clasificación de los estándares: *Empowered profesional* y *Learning catalyst*. Al primer ámbito pertenecen tres elementos: *learner*, *leader* y *citizen*. Al segundo ámbito pertenecen cuatro elementos: *collaborator*, *designer*, *facilitator*, *analyst*. En cada elemento se inscriben de tres a cuatro estándares (ISTE, 2017).

En México, Hernández, González, Guzmán y Ordaz (2016), señalan que no hay aún consenso en la definición de *competencia digital docente*, por lo que tratan de conciliar su diversidad ubicando tres saberes comunes a todas sus conceptualizaciones: conocimientos técnicos de la propia tecnología, capacidad de diseñar estrategias didácticas efectivas, y capacidad de organizar ambos ámbitos en aras de los procesos de aprendizaje. En su trabajo, Hernández et al. (2016) señalan la importancia de promover que los docentes universitarios sean expertos disciplinares, expertos pedagógicos y expertos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, posición que comulga con el modelo propuesto por Mishra y Koehler en el 2006 sobre el *conocimiento pedagógico del contenido tecnológico*.

Dentro de esta diversidad de términos y de enfoques, se encuentra como común denominador que la alfabetización digital del profesorado implica su formación en el uso crítico y seguro de las TIC para dar respuesta adecuada, en su práctica educativa, a las necesidades de formación de los estudiantes en un marco contextual de sociedades digitales.

Ante esta diversidad de posicionamientos, Esteve (2014) distingue el modelo de Krumsvik (2011) como el de carácter más integrador para distinguir la competencia digital del docente (de carácter específico) de la competencia digital (de carácter genérico). Esto debido a que el primer componente básico de dicho modelo, se adscriben las habilidades digitales comprendidas por la definición de competencia digital propuesta por el parlamento europeo (habilidades para el acceso, gestión, evaluación, creación, comunicación con las TIC); en el segundo componente (competencia didáctica con las TIC), se comprenden las habilidades propuestas por el modelo TPACK

de Mishra y Koehler (2006), en la que se relacionan los conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares de los profesores, para dar paso al desarrollo de capacidades para usar las TIC en los procesos de aprendizaje; en el tercer componente, estrategias de aprendizaje, tienen lugar el desarrollo de *personal learning enviroment* (PLE), como parte fundamental de los procesos de formación permanente de los profesores; y finalmente, en el cuarto componente (formación o capacitación digital), se da paso a la innovación en materia de TIC y desarrollo humano.

Por otro lado, autoras como Durán, Gutiérrez y Prendes (2016) plantean la importancia de contar con referentes específicos para la docencia universitaria, por lo que se han dado a la tarea de orientar sus trabajos de investigación hacia la generación de modelos conceptuales que den cuenta de las competencias TIC del profesorado universitario. Entre otras aportaciones, han presentado una comparación entre varios modelos explicativos de la competencia digital docente, como parte del proceso de construcción de su propio modelo.

El modelo que proponen Durán et al. (2016), distingue tres componentes de la competencia TIC del profesorado universitario: (1) competencia TIC de la ciudadanía, que incluye habilidades indispensables para todos ciudadano, independientemente de su área de preparación académica o desempeño laboral, (2) Competencia TIC docente, y (3) Dimensiones específicas. En cada componente, se identifican diferentes dimensiones en los usos de las TIC que es deseable desarrollen los profesores, como son: tecnológica, comunicativa, informacional, multimedia, de seguridad, de resolución de problemas (competencia TIC de la ciudadanía), gestión docente, evaluación del aprendizaje, potencial didáctico de las TIC, formación y TIC, facilitación del aprendizaje y creatividad del alumno con TIC (Competencia TIC docente), innovación con y para el uso de las TIC, y publicación y difusión de material en la red (dimensiones específicas), tal como se muestra en la Tabla 1.

El modelo de Duran et al. (2016) tiene fuertes similitudes con el propuesto por Krumsvik (2011) y refleja el carácter integral del mismo; al dar cuenta de tres niveles de adquisición de competencia TIC del profesorado universitario: (1) Competencias relativas al Dominio de las bases que fundamentan la acción con TIC, (2) Competencias relativas al Diseño, implementación y evaluación de acción con TIC; y (3) Competencias relativas al Análisis y reflexión personal y colectiva de la acción llevada a cabo con TIC. Para las autoras, los niveles de desarrollo se suceden uno al otro a manera de capas de cebolla, observándose un progreso ascendente y acumulativo, siendo

Tabla I Competencia TIC del profesorado universitario

Dimensiones	Descripción
Componentes de la competencia TIC: Competencia TIC de la ciudadanía	
Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de ordenador y sistema operativo</li> <li>- Uso ofimática</li> <li>- Organización y gestión de hardware y software</li> <li>- Navegación</li> <li>- Tratamiento de datos en diferentes formatos</li> </ul>
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratamiento de la comunicación escrita</li> <li>- Comunicación en entornos digitales</li> <li>- Colaborar a través de herramientas digitales</li> <li>- Interactuar y participar en comunidades</li> <li>- Comunicar el conocimiento</li> </ul>
Informacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar información (gráfica, sonora, numérica)</li> <li>- Presentación de contenidos</li> <li>- Evaluación información (eficiencia, utilidad,, pertinencia)</li> <li>- Crear información (diseñar, aplicar, dar autoría)</li> <li>- Construir conocimiento</li> </ul>
Multimedia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso a mensajes multimedia</li> <li>Comprensión de mensajes multimedia</li> <li>- Creación de mensajes y productos multimedia</li> </ul>
De seguridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratar y aplicar derechos de propiedad intelectual y licencias</li> <li>- Protección personal</li> <li>- protección de identidad digital</li> <li>- Medidas de seguridad</li> <li>- Salud, uso seguro y sostenible</li> </ul>
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar creativamente las tecnologías</li> <li>- Resolver problemas técnicos</li> <li>- Resolver problemas conceptuales</li> </ul>
Competencia TIC docente: Gestión de la docencia	
Evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación</li> <li>- Guía y orientación</li> </ul>
Potencial didáctico de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar y desarrollar experiencias con TIC</li> <li>- Desarrollo experiencias colaborativas en red</li> <li>- Posibilidades y limitaciones TIC en el proceso de E-A</li> </ul>
Formación y TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo profesional</li> <li>- Conocimiento y uso de estrategias metodológicas para el trabajo en red</li> <li>- Conocimiento, selección y uso recursos TIC para el aula</li> </ul>
Competencia TIC docente: Facilitación del aprendizaje y creatividad del alumno con TIC	
Dimensiones específicas	Innovación pedagógica con y para el uso de las TIC
	Publicación y difusión de material en la red

Fuente: elaboración propia basada en Durán et al. (2016).

los niveles previos necesarios para los subsecuentes. De ahí que se sugiera como fundamento integral para el diseño de ofertas de formación digital del profesorado universitario.

Se han llevado a cabo ya múltiples experiencias de formación docente tomando como fundamento uno o varios de los modelos recién expuestos. Los resultados obtenidos por autores como Avello, López, Álvarez, Vázquez, Gómez, y Alpízar (2014), Boude (2013), Farías y Lavín (2013), López (2013) Rangel y Peñalosa (2013); Gutiérrez (2014), Vera et al (2014), Sánchez, Ramos y Sánchez (2014), Hernández et al (2016), apuntan a que es importante formar a los profesores para el desarrollo de competencias digitales docentes a través de diseños educativos desde enfoques pedagógicos, y no sólo tecnológicos. Asimismo, se sugiere hacer distinciones en las propuestas de acuerdo con el momento de formación en que se encuentren los docentes: preparación universitaria, nuevo ingreso, y así sucesivamente. Duarte (2000) y García-Valcárcel y Hernández (2013) añaden también que es deseable que en estos procesos formativos los profesores tengan un rol participativo en lugar de actuar como meros receptores.

De la misma manera que Emilia Ferreiro manifiesta que un profesor que no lee no podrá transmitir a sus estudiantes el gusto por la lectura (Otero, s.f.), un docente que no usa las TIC de forma crítica y segura, no será un buen referente para propiciar que los estudiantes sí lo hagan. Esto ha sido documentado por autores como Zempoalteca, et al. (2017), quienes destacan la importancia de las relaciones que hay entre la formación en TIC de profesores universitarios y el desarrollo de competencias digitales de sus estudiantes, al señalar que el uso innovador de las TIC por parte de los primeros, resulta positivo en la práctica académica de los segundos. Así pues, se considera que un profesor que tiene niveles altos de competencias digitales, y hace usos adecuados de las TIC en su vida cotidiana, tendrá un impacto favorable en los procesos de alfabetización digital de su alumnado.

No obstante, es importante destacar que, aun cuando los profesores cuenten con altos niveles de competencia digital, esto no necesariamente quiere decir que saben usar didácticamente las TIC como mediadores en sus procesos de enseñanza. Sólo si los profesores se forman en estrategias de enseñanza para la virtualidad y para ambientes multimodales de enseñanza-aprendizaje, harán usos adecuados de las TIC que tengan influencia positiva en los aprendizajes escolares de sus estudiantes, además de favorecer su alfabetización digital.

## CONCLUSIONES

La ciudadanía se aprende y se ejerce a vivir en comunidad en distintos espacios, tanto presenciales como virtuales. Los espacios digitales son reales, por lo que la ciudadanía digital y los retos para formarse en ella, presentan desafíos que no son menores en el campo educativo. La ciberseguridad, identidad digital y desarrollo de competencias digitales requieren el desarrollo de habilidades que deben ser aprendidas mediante procesos educativos desde el ámbito de la educación formal no formal e informal.

La formación en estos temas llevará a la apropiación del internet como medio legítimo de interacción social y política, es decir, a un uso consciente de los espacios virtuales para la vida en comunidad. Este tipo de uso, debe ser característico de las sociedades del conocimiento, a las cuales se aspira como ideal en el que predominen relaciones justas y equitativas entre las ciudadanías.

Es de especial importancia fomentar el diálogo entre diferentes actores en el ámbito de la formación digital docente, con la finalidad de retomar las contribuciones más relevantes en el diseño de estrategias formativas, a efectos de lograr cada vez mayor impacto en los profesores, el cual se visibilice en un aumento de usos adecuados de las TIC en su vida cotidiana (competencia TIC de la ciudadanía) y en su práctica educativa (competencia digital docente), con lo que podrán contribuir de mejor manera en la alfabetización digital, los aprendizajes escolares y la formación ciudadana de sus estudiantes desde el ámbito de la educación formal.

## REFERENCIAS

- Avello, R.; López, R., Álvarez, H., Vázquez, S. Gómez, A. y Alpizar, R. (2014). Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. *Educ Med Super*; 28 (3).
- Boude Figueredo, O. (2013). Tecnologías emergentes en la educación: una experiencia de formación de docentes que fomenta el diseño de ambientes de aprendizaje. *Educação & Sociedade*, 34 (123), pp. 531-548. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328002014>
- Cancelo, P. y Alonso, J. (2007). *La tercera revolución. Comunicación, tecnología y su nomenclatura en inglés*. La Coruña: Netbiblo, S. L.
- Castells, M. (1999). *La revolución de la tecnología de la información. La era de la revolución: economía, sociedad y cultura*, (1). México: Siglo XXI

- Coll, C. y Rodríguez, J. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: Las TIC en el currículum escolar. En Coll, C.; y Monereo, C. (eds) *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. (pp. 325-347) Madrid: Ediciones Morata (2ª edición)
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial (3a edición)
- Cortina, A. (26 de marzo de 2018). *Ciudadanía digital y dignidad humana*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2018/03/22/opinion/1521737007\\_854105.html](https://elpais.com/elpais/2018/03/22/opinion/1521737007_854105.html)
- Duarte, A. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: implicaciones para un cambio educativo. *XXI Revista de Educación*, 2 (2000), pp. 129-145. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201098>
- Durán, M., Gutiérrez, I., Prendes, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 15(1), pp. 97-114. DOI: 10.17398/1695288X.15.1.97
- Esteve, F. (2014). *La competencia digital docente: más allá de las habilidades TIC*. Recuperado de: <http://www.francescesteve.es/la-competencia-digital-docente-mas-alla-de-las-habilidades-tic/>
- Esteve, F., Avell, J. y Gisbert, M. (2014). Diseño de un entorno 3D para el desarrollo de la competencia digital docente en estudiantes universitarios: usabilidad, adecuación y percepción de utilidad. *RELATE. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 13 (2), pp. 35-48 Recuperado de: <https://relatec.unex.es/article/view/1443>
- Farías, G., Pedraza, N., Lavín, J. (2013). Gestión de un programa de capacitación en línea para el desarrollo de habilidades y capacidades TIC en profesores de negocios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15 (1). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/329512>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, pp. 74-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, pp. 51-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340004.pdf>
- Hernández, J.; González, J.; Guzmán, T.; Ordaz, T. (2016). La Universidad Autónoma de Querétaro frente al reto de la formación de sus docentes: una reflexión sobre el modelo de competencia digital docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, pp. 81-88. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/37/37\\_HdzValerio.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/37/37_HdzValerio.pdf)
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools *Högutbildning*, 1 (1), pp. 39-51. Recuperado de [journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/download/4578/4519](http://journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/download/4578/4519)
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), pp. 1017-1054. Recuperado de: [http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf)

- Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), pp. 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente* (20016/962/CE). Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>
- Prendes, M.; Gutiérrez, I.; Martínez, F (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 56 (7) DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Rangel, A. Peñalosa, E (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 43. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61545/37558>
- Ramírez, A. y Casillas, M. A. (Compiladores) (2014). *Háblame de TIC: Tecnología Digital en Educación Superior*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Schoijet, M. (1998). La revolución científica y tecnológica y la sociedad postindustrial. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 43(171), 7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5073104>
- Raquimán, P. (2014) Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC. Relatos de vida de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación "Formación docente continua y nuevas tecnologías"* (65), 75-90. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie650394>
- Robles, J. M. (2009) *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: UOC.
- Sánchez, P., Ramos, F., y Sánchez J. (2014) Formación continua y competencia digital docente: el caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación* 65. 91-110. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie650395>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. México: Edivisión.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC*. París: UNESCO.
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for teachers*. France: UNESCO and Microsoft
- Vera, J. Á., Torres, L. E., & Martínez, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 44, pp. 143-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36829340010.pdf>
- Villegas, A. (2015) *Historia y aporte de las NTIC a la educación*. Recuperado de: <http://www.e-historia.cl/e-historia/articulo-e-historia-aporte-de-las-ntic-a-la-educacion/>
- Zempoalteca, B.; Barragán, J. F.; Martínez, J.; Guzmán, T. (2017) Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9 (1), pp. 80-96. R <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n1/2007-1094-apertura-9-01-00080.pdf>

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH



UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

## MODELOS DE FORMACIÓN CIUDADANA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Fernando Lara Piña

Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

### INTRODUCCIÓN

Los materiales educativos, además de proponer los saberes considerados pertinentes en el currículo, son constructores de modelos culturales, sociales e ideológicos que no siempre son evidentes. En este tenor, dado el alcance que tienen estos materiales educativos en la formación de los niños, develar los modelos de ciudadanía explícitos o subyacentes en los mismos se considera una tarea prioritaria.

En México, la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica, ha coordinado la producción, edición y distribución de una serie de textos en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Debido a la relevancia que tienen para comprender los significados que le confieren a la formación ciudadana, se ha seleccionado entre los materiales educativos como *corpus* de análisis los libros de texto gratuitos (LTG) sobre Formación cívica y ética dirigidos al alumnado (4º, 5º y 6º grados) (Conaliteg, 2019). Nuestro interés en estos materiales educativos –específicamente el libro de texto para el alumnado– estriba en que conforman un dispositivo revelador que da cuenta de la generación y reproducción de los modelos de construcción ciudadana.

En este capítulo, entonces, nos abocamos al estudio de los contenidos que abordan la formación ciudadana en los materiales educativos gratuitos y obligatorios relativos a la educación cívica y ética, en el contexto de la RIEB. Por lo cual, desde una perspectiva crítica, nos preguntamos cómo se significa el modelo de formación ciudadana en dichos materiales. Cuestionamiento ineludible si estimamos que los discursos no son transparentes ni neutros y que las ideologías, las actitudes, las creencias y los valores se transmiten desde edades muy tempranas y orientan a lo largo de la vida los modos de pensar y actuar de la ciudadanía.

Como bien sabemos, el concepto de ciudadanía es polisémico, complejo y multisectorial. Aunque, es necesario precisar que en este trabajo no pretendemos acceder al debate de su significado y de las implicaciones que los LTG han tenido sobre las maneras de ejercitar y experimentar la ciudadanía. Nuestro trabajo se circunscribe al análisis de la construcción discursiva de la ciudadanía en los LTG.

En un primer apartado, como preámbulo al objeto de estudio que nos ocupa, explicamos el devenir del LTG concerniente a tres momentos históricos (1959, 1971 y 1992). Hemos puesto especial interés, en este apartado, en referir en cada periodo los actores políticos, la reforma educativa correspondiente, el proyecto de país pretendido y, de manera muy sucinta, el modelo de formación ciudadana al que se aspiraba.

Mientras que en el segundo apartado realizamos una breve descripción de los rasgos característicos de los planes y programas, así como de la política educativa en la cual se sustentan los LTG de la RIEB relativos al tema de la ciudadanía; asimismo, abordamos el análisis de algunos aspectos, tanto en su vertiente política como en su orientación ideológica, de la formación ciudadana plasmada en los LTG de cuarto, quinto y sexto grado de primaria, correspondientes a la asignatura de formación cívica y ética, utilizados durante el ciclo escolar 2013-2014, en el contexto de la RIEB.

## LAS ANDADURAS DEL LIBRO DE TEXTO GRATUITO

El libro de texto concretiza un discurso social “obligatorio” que enuncia un saber “veraz”, “legítimo” y “políticamente correcto”; asimismo, es una fuente de conocimiento que forja creencias, ideologías, estereotipos y prejuicios. Según Van Dijk (2003a, p. 209), “casi todo lo que un menor puede saber fuera del mundo de sus experiencias cotidianas y de su discurso familiar, se lo debe probablemente a la televisión, aunque en segundo lugar sean los libros su mayor fuente de información.”

Debido a la poderosa huella que imprimen los manuales escolares en la formación de los niños, las investigaciones sobre sus implicaciones han proliferado y han fraguado un debate controversial.<sup>1</sup> Estos estudios ponen en evidencia que, con frecuencia, los libros de texto tienden a ser

---

<sup>1</sup>. Los manuales escolares, en contraste con los libros dirigidos a los docentes, han recibido una atención especial, sobre todo aquellos investigadores situados en la pedagogía crítica (véase Apple 1997) y en el análisis crítico del discurso (véase Van Dijk, 2003a, 2003b). También destacan los trabajos de Calvo Buezas (1989), Blondin (1990), Mesa Peinado y Calvo Buezas (1991),

monoculturales, etnocéntricos y racistas, en ellos las llamadas minorías carecen de voz propia, son “invisibilizadas” o bien representadas a través de estereotipos o actitudes paternalistas, mediadas por prejuicios racistas encubiertos.

Aunque el LTG es referido como tal a partir de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), como proyecto político de país las andaduras del manual escolar preceden a esta comisión:

En México ha existido, desde la época porfiriana, la inquietud de ayudar a la educación de la población distribuyendo gratuitamente libros de texto de nivel elemental. Algunos gobiernos revolucionarios también compraron libros para repartirlos entre los niños de las clases desprotegidas [...]. José Vasconcelos editó los clásicos en 1921; Lázaro Cárdenas creó la Comisión Editora Popular y diez años después, en 1944, Jaime Torres Bodet creó la Biblioteca Enciclopédica Popular (Villa Lever, 2009, p. 46).

Ahora bien, ¿qué es ser ciudadano y cuáles son sus pautas de participación? Sin lugar a dudas, existen muchas formas de ser ciudadano; es decir, maneras diferentes de ser y experimentar el espacio público. Los LTG han significado a la ciudadanía de formas muy variadas y han efectuado propuestas de actuación en sus diferentes momentos. Razón por la cual consideramos pertinente, antes de dilucidar el paradigma de ciudadanía de la RIEB, hacer una breve exposición de los modelos de ciudadanía formulados y propuestos por los LTG, correspondientes a diversas reformas educativas (1959, 1971 y 1992), las cuales están articuladas a un proyecto específico de país.

Antes nos gustaría dejar claro que, si bien las diversas generaciones de LTG revelan diferencias y rupturas, también presentan algunos rasgos compartidos que imprimen continuidades. Corona Berkin (2015) asevera que los ejes transversales de los LTG son: el mestizaje, el nacionalismo y la laicidad. Cuando expliquemos los diferentes momentos del LTG observaremos cómo se concretizan estos ejes transversales.

### *Primer tiempo*

Todos los mexicanos que asistimos a la escuela primaria pública o privada –de cualquier clase social, de zonas rurales o urbanas, de diversa adscripción cultural y étnica– fuimos educados con los LTG, de tal manera que podríamos aseverar que son parte significativa de nuestro imaginario social. ¿Quiénes fueron los actores políticos y las políticas públicas de una obra educativa tan ambiciosa?

---

Valls Montés (1998), Lomas (2004), Guereña, Ossenbach y del Pozo (2005), Soler Castillo (2006, 2008), Atienza Cerezo (2007), Oteiza (2009), entre otros.

Adolfo López Mateos, en calidad de presidente de la república (1958-1964), propone el Plan Nacional de Mejoramiento de la Enseñanza Primaria o Plan de Once Años que pretendía, entre otros aspectos, dar cumplimiento a la promesa revolucionaria de educación para todos. De acuerdo con Torres Septién (1985, p. 12),

fue el primer intento de planificación educativa en el país, el objeto de este plan era terminar con el rezago educativo y la deserción escolar que para esos años se manifestaban ya como problemas alarmantes. Parte de este plan fue la edición de los polémicos libros de texto gratuito.

En este contexto, se crea la CONALITEG, bajo la dirección del escritor Martín Luis Guzmán, y los LTG hacen su aparición en 1959 cuando Jaime Torres Bodet por segunda ocasión era Secretario de Educación.

Desde su creación la CONALITEG deja claro que el propósito primordial del LTG es la formación de ciudadanos con virtudes cívicas y sentimientos de patriotismo; en el decreto que se estipula su creación se enuncia “que al recibir gratuitamente los educandos sus textos [...] se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos” (SEP, 1959, p. 4).

La redacción de los textos fue sometida a concurso y cuando los resultados no fueron los esperados la CONALITEG encargó su elaboración por contrato. En la edición de 1961 se unifica la cubierta; se elige una obra de Jorge González Camarena, “La Patria”, que se convierte en la imagen visual más representativa de los LTG, imagen tatuada en la memoria de los mexicanos.

Desde sus inicios el LTG ha sido territorio de debate. La iglesia católica y la Unión Nacional de Padres de Familia, con el apoyo de Partido Acción Nacional, pusieron a discusión su derecho “legítimo” o “natural” de educar. Pero quizá la crítica más fuerte era que atentaba contra la libertad de la educación al desatender la diversidad de los actores sociales y de los contextos que estos habitan.

López Mateos y colaboradores tenían la convicción de que los LTG abonaban a “la unidad nacional” y a la construcción de un país con una identidad única compartida. Por consiguiente, los libros de este periodo “cuentan una historia común, unen la diversidad bajo los mismos símbolos, homogeneizan distintas zonas, grupos étnicos y clases sociales” (Corona Berkin, 2015, p. 16).

Esta identidad única compartida se cristaliza en el mestizaje, creación de una raza y síntesis de una historia común, por lo cual se propone el reconocimiento de la herencia de las culturas prehispánicas y se enfatiza sobre las bondades del “descubrimiento” y la colonización de América; entre estas bondades, los indígenas “tomaron de los pueblos europeos idioma, religión, costumbres y otros elementos de cultura que modificaron y mejoraron los suyos” (SEP, 1960, p. 74).

De esta manera, recuperando un pasado histórico se construye una identidad mexicana y una noción de país que desvanece las singularidades, las diferencias, los conflictos, las desigualdades: “La *Patria* [con mayúscula] es la tierra de nuestros antepasados; la de nuestros grandes hombres y mujeres, de nuestros héroes” (SEP, 1960, p. 74). Se propone, entonces, una idea de nación que se construye mirando hacia el pasado.

Se significa al ciudadano como un sujeto pasivo, acrítico, sin posibilidad de participación, cuya responsabilidad es amar y reconocer la grandeza de su país, pues es hijo de la “madre patria”:

Todos los mexicanos formamos una sola e inmensa familia, sin distinción de castas ni de color y todos luchamos para vencer las diferencias sociales, porque todos somos hermanos [...]. Toda actividad es digna, todo trabajo es noble, con tal que lo desempeñemos con hondo sentido de responsabilidad (SEP, 1968, p. 178).

Para integrarse a esta gran familia, la patria demanda un ciudadano que cultive las virtudes cívicas de: ahorro, respeto a las leyes, honradez, trabajo, limpieza y cooperación (SEP, 1960). Un ciudadano que, en calidad de hijo de la patria o menor de edad, requiere de la protección del Estado. Por ello, solo la clase política tiene el derecho y la obligación de participar; el ciudadano de a pie debe limitarse a estar informado de las leyes y acatar las órdenes de un estado benefactor. De ninguna manera se visualiza un actor con agencia, con capacidad de participación activa para la transformación.

Para cerrar este apartado conviene subrayar que, desde el proyecto nacionalista, ser ciudadano mexicano implica compartir la misma identidad, no importando las diversas filiaciones grupales; de este modo, se garantiza la hegemonía del Estado a través del control de la educación, pues se piensa que la homogeneización social es la vía para la resolución de los conflictos sociales. Así, el Estado se presenta como el salvaguarda de la identidad nacional y del bien común. Asimismo, enfatizamos que el mestizaje, si bien se ha planteado como una condición inherente de la identidad del mexicano, es a la vez una política homogeneizadora del Estado que invisibiliza a los pueblos originarios. El indígena siempre es “el otro” y sólo alcanza el estatus de ciudadano mexicano cuando se amestiza.

### *Segundo tiempo*

En 1971, en un contexto de profundos cambios políticos, sociales y económicos, bajo el mandato presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y Víctor Bravo Ahuja, como Secretario de Educación Pública, tuvo lugar la primera consulta a los docentes del país, como principales implicados en el procesos educativo; esta recuperó sus críticas y propuestas; entre ellas, diseñar

planes y programas de estudio más coherentes con las necesidades del país; superar la enseñanza enciclopédica y memorística y diseñar nuevos LTG que abordaran el conocimiento científico contemporáneo con una propuesta didáctica novedosa.

Esta consulta y la nueva Ley Federal de Educación fueron el sustento de la llamada Reforma Educativa y del advenimiento de la segunda generación del LTG. En esta ocasión se responsabilizaron de su realización docentes e investigadores de diversas instituciones de educación superior, como la UNAM, El Colegio de México, La ANUIES y el CINVESTAV, pues con frecuencia se supone que el profesor de primaria no posee los saberes pertinentes para acometer esta tarea. Al desdeñarse la experiencia del docente frente a grupo, no se cuidó lo suficiente la pertinencia de los textos con relación a la edad de los alumnos, así algunos de ellos resultaron de difícil comprensión. “Los libros elaborados por las personas que no prueban sus contenidos frente a los alumnos, son a veces ambiciosos y contienen demasiado material” (Corona Berkin, 2015, p. 42).

Al igual que los libros de 1959, estos libros estuvieron sujetos a fuertes debates. La inserción de la educación sexual en los libros de ciencias naturales provocó polémica. También las modificaciones metodológicas, como el enfoque estructural en la educación lingüística y la teoría de conjuntos en las matemáticas, generaron rechazos; amén de que los profesores no estaban preparados para el cambio; como suele suceder la formación docente ha sido la asignatura pendiente de las modificaciones curriculares. Asimismo, algunos sectores de la sociedad no vieron con buenos ojos que se enfatizara el estudio de las grandes transformaciones sociales y se considerara a los pueblos como motores de cambio social.

El plan y programas de estudio de 1972 se centraba más en el aprendizaje que en la enseñanza o transmisión de conocimientos; es decir, se proponía la formación de sujetos críticos con una actitud científica y responsables de sus aprendizajes; el lema que orientaba la práctica educativa era “aprender a aprender”. Se ponderó la construcción de una conciencia histórica que permitiera al educando conocer su presente en función de la interpretación de las grandes transformaciones económicas, sociales políticas y culturales del pasado, con la finalidad de visualizar un futuro más prometedor (Villa Lever, 1988).

Otro de los criterios que encaminó la elaboración de este plan fue la idea de la relatividad, la cual se entendía como una actitud que permite al sujeto alejarse del dogmatismo, adaptarse a las transformaciones, así como ser tolerante y empático con ideologías ajenas. En este orden de ideas, la práctica ciudadana en los LTG se encaminó hacia la justicia y la participación social, sobre

todo situada en el contexto de los llamados países del tercer mundo. Al respecto, Weiss (1982, p. 335) opina que en estos libros se

sustituye el memorismo de nombres y fechas y la veneración de las virtudes cívicas, por una actitud interpretativa de las grandes transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Esta concepción se aplica principalmente en la presentación de la historia universal y en la integración de México a los problemas del Tercer Mundo. [...]. El nuevo patrón ideológico incluye elementos de la teoría de la dependencia latinoamericana y del materialismo histórico.

Por ello, en estos libros se refieren movimientos sociales como la revolución cubana, la guerra de Vietnam, la revolución china o figuras políticas como la del Che Guevara y Fidel Castro. Se denuncia la dependencia económica y cultural de los países del tercer mundo respecto a las primeras potencias capitalistas, así como se apela a construir lazos de hermandad y solidaridad con los demás países latinoamericanos con los que compartimos una historia de rapaz y devastador colonialismo. Podemos aseverar que el LTG de esta generación nos ofrecen una visión más novedosa y cabal de la educación ciudadana, pues

los nuevos materiales demostraron que educar en la pluralidad ideológica, por medio de un modelo educativo integrador que permitía avanzar en el conocimiento a través de la libertad y la concientización del individuo sobre su responsabilidad con la sociedad y su mundo, era totalmente posible (Celis García, s.f., p. 329).

La educación se concibe como un asunto de justicia social, en el sentido de que no sólo garantiza la integración y el ascenso social, sino también la posibilidad de agencia de los actores sociales. En el objetivo general de los libros de ciencias sociales, se sintetiza el modelo de ciudadano que se pretende: “participar con eficacia en la renovación constante de las estructuras de su comunidad” (Merino Huerta, 1982, p. 317).

En contraste con los primeros libros, que planteaban la ciudadanía como una condición legal adquirida por el simple hecho de pertenecer a México y por ser portadores de derechos garantizados institucionalmente, los libros de este segundo momento la conciben como una práctica consciente y crítica que permite a los actores sociales asumirse como miembros activos de una sociedad en constante proceso de transformación.

### *Tercer tiempo*

En un escenario de severa crisis económica, Carlos Salinas de Gortari arriba a la presidencia de México en 1988. El Estado mexicano intentaba incorporarse a los nuevos cambios de orden económico y político generados en el contexto social mundial. Por lo cual, Salinas de Gortari le

apostó a la apertura económica y a la inclusión de México en los procesos de competitividad y globalización. Recordemos que en este sexenio se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Esta necesidad de renovación y modernización del Estado se inscribe en un nuevo modelo político neoliberal, el cual concibe a la educación como un instrumento que aporta el capital humano necesario para el crecimiento económico.

Es así que, para responder a las exigencias de la modernización, se propuso de manera prioritaria la formulación de un nuevo modelo educativo para educación primaria, que exigió la revisión de los contenidos teóricos, la modificación de los métodos de enseñanza y la elaboración de nuevos materiales educativos, que fue promovido por cuatro secretarios de educación: Manuel Bartlett Díaz, Ernesto Zedillo Ponce de León, Fernando Solana y José Ángel Pescador Osuna.

Las tres líneas estratégicas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (SEP, 1992), suscrito por el gobierno federal, los gobiernos de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), fueron: la reorganización del sistema educativo que se centró en su descentralización, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial.

Para este nuevo modelo educativo lo relevante era fortalecer los conocimientos y habilidades básicos. Es decir, la escuela debería desarrollar la habilidad de la lectura y la escritura, la adquisición del razonamiento matemático y la destreza en la selección y el uso de información. El propósito general del plan de estudios (SEP, 1993) era seleccionar los contenidos básicos y organizarlos para su enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de constituir un marco común de trabajo en las escuelas primarias de todo el país, para garantizar, entre otros aspectos

que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva (SEP, 1992, p. 93).

La renovación de los materiales educativos inicia en 1989 con la publicación de los libros de historia bajo la responsabilidad de especialistas en la disciplina; estos textos propiciaron una profunda polémica por las múltiples erratas y la manera de entender la enseñanza de la historia. En consecuencia, el 7 de enero de 1993 la Secretaría de Educación Pública da a conocer, como

en 1960, la primera convocatoria a un concurso abierto para la renovación de los libros de texto gratuitos. De manera paralela, los diferentes estados realizaron concursos regionales para presentar propuestas de textos de historia y geografía de tercer grado. La SEP publica una segunda convocatoria el 24 de septiembre de 1993 (Díaz Ordaz Castillejos, 2005).

Ahora bien, cuál es el proyecto de nación que promueven los LTG de esta generación. Se busca la construcción de un país moderno y, de manera simultánea, el rescate del nacionalismo tradicional. Como resultado tenemos textos de una gran ambigüedad ideológica que ponen en circulación nuevamente la narrativa de la veneración a la patria y al mestizaje como condición ineludible para la unificación y configuración de la identidad de los mexicanos. Esta afirmación la podemos corroborar en el libro de historia de cuarto grado:

El español, que durante el virreinato se impuso sobre los cientos de lenguas que había en el actual territorio de México, es nuestra lengua nacional. Lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad. Nuestro español es diferente al de otros países. Tomó muchas palabras de las lenguas de América. Sobre todo del náhuatl (SEP, 1994, p. 78).

Aunque, cabe precisar que, a diferencia de los LTG del primer momento, “el mestizaje no es sólo un dato de nuestra historia perdido en el pasado remoto, sino que sigue activo en el presente y sigue produciendo ventajas, no obstáculos para el país (Corona Berkin, 2015, p. 68).” Dicho de otra manera, el mestizaje no es privativo de los mexicanos, sino un proceso histórico forjado por los flujos migratorios que se dieron en el pasado y siguen teniendo lugar en el presente.

Como se ha dicho, el ANMEB propone que el alumno debe formarse para una “participación creativa y constructiva en la sociedad moderna”. Pero ¿cómo se entiende la participación ciudadana? Celis García (s.f., p. 442) opina que

los libros de la modernización entienden a la ciudadanía principalmente en su definición liberal, es decir, en tanto posesión de derechos y cumplimiento de deberes, como pertenencia a una comunidad política específica, y como posibilidad de participación en el ejercicio del poder político.

Desde nuestra perspectiva, este “ejercicio del poder político” confina la actividad formal de los ciudadanos al ejercicio del voto, concebidos como sujetos pasivos acreedores de derechos y obligaciones. La finalidad es el mantenimiento de un modelo de democracia que no se pone en tela de juicio. Con esto queremos decir que se entiende la democracia de una manera muy limitada, como un sistema de gobierno que comporta la ordenanza de normas para su cumplimiento.

Hay que mencionar, además, que los LTG no le ofrecen al educando estrategias para participar, de manera activa y crítica, en la transformación de la sociedad o bien para aspirar a la cons-

trucción de un nuevo orden social más equitativo y justo. La formación ciudadana se limita a los valores patrióticos; al conocimiento de los símbolos nacionales –la bandera, el escudo y el himno nacionales– el marco normativo y la identidad nacional. Podemos aseverar que, en gran medida, los libros de este periodo comportan un evidente retroceso con relación a los LTG del segundo momento que convocaban a una ciudadanía más activa para intervenir en el espacio público.

## CUARTO TIEMPO: LOS LIBROS DE LA RIEB

Los libros de las reformas educativas de 1959, 1971 y 1992 fueron promovidos por el Partido Revolucionario Institucional (PRI). En tanto que la modificación de los LTG de este cuarto tiempo fue impulsada, en 2000, por el Partido Acción Nacional (PAN), bajo la presidencia de Vicente Fox Quezada y Felipe Calderón. Por tanto, se les conoce como los libros de la “alternancia” o “del cambio”. Durante el sexenio del primero el secretario de educación fue Reyes Tamez Guerra; en el sexenio de Calderón, Josefina Vázquez Mota, Alonso Lujambio Irazábal y José Ángel Córdova Villalobos fungieron como secretarios de educación.

La reforma educativa que contextualizó estos LTG, postuló la articulación de los tres niveles educativos que integran la educación básica obligatoria, preescolar, primaria y secundaria, en un plan de estudio único.

### *El contexto de la enunciación*

La RIEB, centrada en un modelo educativo basado en competencias, se sustentó en las políticas expresadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Poder Ejecutivo Federal, 2007) y en el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2007). En este último documento se postula el compromiso del Estado en la formación de los ciudadanos:

En México, tenemos una larga tradición de aprecio por la educación. La altísima prioridad que los mexicanos le damos a la educación se plasma en el Artículo Tercero Constitucional que establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural (SEP, 2007, p. 7).

De igual manera, el plan de estudios 2011 “se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011, p. 11). Para el logro de este propósito, se proyectó la creación de “materiales educativos para la formación cívica y la convivencia democrática e intercultural para primaria y secundaria” (SEP, 2007, p. 20).

En el cuadro 1, enunciamos los tres propósitos de la asignatura de Formación cívica y ética, que corresponden a tres ejes formativos y están articulados a ocho competencias.

Cuadro 1. Características de los programas de estudio

Propósitos	Ejes formativos	Competencias
Desarrollar su potencial personal de manera sana, placentera, afectiva, responsable, libre de violencia y adicciones, para la construcción de un proyecto de vida viable que contemple el mejoramiento personal y social, el respeto a la diversidad y el desarrollo de entornos saludables.	Formación de la persona	Conocimiento y cuidado de sí mismo.
Conocer los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores para la democracia y el respeto a las leyes para favorecer su capacidad de formular juicios éticos, así como la toma de decisiones y participación responsable a partir de la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven.	Formación ética	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Respeto y valoración de la diversidad. Manejo y resolución de conflictos.
Adquirir elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad.	Formación ciudadana	Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Participación social y política. Apego a la legalidad y sentido de justicia. Comprensión y aprecio por la democracia.

Información tomada de los Programas de estudio 2011 (SEP, 2015).

Se sugiere que los contenidos se trabajen sobre las cuestiones que parten de la esfera personal, concreta y particular hacia los que implican la convivencia social, lo abstracto y lo general.

En estos programas los contextos tienen una especial relevancia; se proponen cuatro ámbitos de formación: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado. Estos ámbitos no se limitan a los espacios físicos, sino también a los escenarios recreados en los que se sugiere promover experiencias para el desarrollo de las competencias cívicas y éticas. El ámbito del trabajo transversal nos parece sugerente, ya que se pretende

lograr la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas que se cursan en la educación primaria y secundaria hace posible trabajar temáticas o situaciones socialmente relevantes de manera transversal en más de una asignatura. Esta forma de trabajo permite la integración de conocimientos que respondan a los retos que demanda una sociedad en constante cambio (SEP, 2015, p. 176).

Para ello, se sugiere abordar temáticas vinculadas con: educación ambiental para la sostenibilidad, educación para la paz y los derechos humanos, educación intercultural, perspectiva de

género, educación para la salud, educación sexual, consumo ético, educación económica y financiera, educación vial, transparencia y rendición de cuentas, cultura de la prevención, así como uso racional y ético de la tecnología.

En este tenor, los materiales educativos de la RIEB pretenden adecuarse a este nuevo orden jurídico que plantea la formación de ciudadanos que participen en asuntos de interés colectivo para la conformación de una sociedad incluyente, equitativa y solidaria (SEP, 2008). Hasta aquí nos hemos referido a los aspectos formales de la política educativa y de los planes y programas relativos a la formación cívica y ética, pero como veremos enseguida en los LTG subyacen implicaciones políticas e ideológicas.

#### *La formación ciudadana: su vertiente política y orientación ideológica*

Esta serie de LTG ha puesto un énfasis muy especial en el reconocimiento de la diversidad, confinándola con frecuencia a la diversidad étnica. Asimismo, sin menoscabar el discurso dominante del mestizaje, visualiza la diversidad como un problema, el cual se abate con un proyecto intercultural, entendiendo a este último como una vía que resuelve los conflictos originados por las diferencias y las desigualdades, sin considerar que estas están atravesadas por relaciones de poder construidas históricamente por los diversos grupos.

Aunque la Secretaría de Educación Pública ha editado LTG en 42 lenguas indígenas (Villa Lever, 2009), estos manuales escolares, desde un posicionamiento colonialista, no recuperan los saberes de los pueblos originarios. El reconocimiento y reivindicación de las lenguas indígenas en los materiales educativos es un hecho ineludible, pero no suficiente. Para abatir las desigualdades epistémicas sería pertinente recuperar los llamados no-conocimientos, es decir, los saberes relegados y olvidados.

Un hecho evidente en los LTG que nos ocupan es que la formación ciudadana tiene nexos importantes con el sistema político y, a sabiendas o no, coadyuva a sostener y fortalecer sus postulados; en este sentido, dicha formación involucra un determinado tipo de democracia y de política democrática.

Desde el punto de vista político,<sup>2</sup> *grosso modo* se promueve una formación ciudadana para la democracia, sus principios y valores, con el fin de convertir a los educandos en ciudadanos de

---

<sup>2</sup> Con el término “político” nos referimos, de acuerdo con Eagleton (1988, p. 231), “a la forma en que organizamos nuestra vida social en común y a las relaciones de poder que ello presupone.”

razón democrática, ya que “la Constitución Política establece que nuestro país es una república democrática, representativa y federal. Cada una de estas características busca asegurar que las decisiones de los gobernantes tomen en cuenta las aspiraciones e ideales de las mexicanas y los mexicanos” (SEP, 2013c, p. 82).

Así pues, la mejor apuesta política de los futuros ciudadanos, que aspiran a tener acceso a toda clase de “bienes” o al menos a los imprescindibles y a los que tienen derecho, es una república de base democrática cuyo sistema de gobierno “se encarga de tomar decisiones para ordenar la vida social y garantizar el cumplimiento de las normas de la Constitución Política” (SEP, 2013c, p. 83).

Sin embargo, en los libros analizados la democracia y la participación ciudadana se sustentan, primordialmente, en el voto electoral, tal como se afirma y reitera en las siguientes citas:

La democracia es un sistema de gobierno en el que todos los ciudadanos pueden participar, votando, en las decisiones públicas mediante sus representantes políticos (SEP, 2013b, p. 82).

Votar es un procedimiento democrático que permite elegir libremente entre varias alternativas. Como representantes del pueblo, las autoridades políticas deben tomar en cuenta las opiniones de los ciudadanos y la sociedad en general, ya que son elegidas mediante el voto ciudadano (SEP, 2013a, p. 82).

Nuestra república es democrática porque los ciudadanos se expresan y participan por medio del voto para la elección de sus representantes políticos; además, todo ciudadano que reúna los requisitos señalados por la Constitución Política puede ser votado como diputado federal o local, presidente municipal y otros puestos de elección popular (SEP, 2013c, p. 82).

Una forma de participar en procesos políticos es votando para la elección de los representantes que, como ya sabes, son el presidente de México, gobernadores, jefes de gobierno, senadores, diputados, delegados y presidentes municipales. Tendrás derechos a hacerlo a partir de que cumplas 18 años (SEP, 2013b, p. 107).

Como podemos observar, el significado de ambos términos encaja o se identifica perfectamente con la filosofía del humanismo liberal, de tal suerte que el punto de vista sobre la democracia y la participación ciudadana se enfoca de manera prioritaria en las urnas donde se depositan los votos. Incluso al ciudadano en ciernes se le hace saber que “participar en las votaciones que convocó el IFE [Instituto Federal Electoral] para los niños, te sirve para prepararte para el futuro, participar en la cultura de la legalidad y así construir el respeto por las leyes y la democracia” (SEP, 2013c, p. 108).

De esta manera, la participación ciudadana a través del voto se convierte en la piedra de toque (y casi exclusivamente en la única alternativa) para la consolidación y el funcionamiento de

la democracia, mientras “los candidatos de cada partido difunden sus propuestas principalmente a través de los medios de comunicación, y los ciudadanos votan por el que consideran que es mejor” (SEP, 2013c, p. 87). Dicho de otro modo, la mejor manera de llegar a un consenso para zanjar la cuestión entre dos o más formas diferentes de política “democrática”, preferible o aceptable por parte de la ciudadanía, es a través del voto.

Ahora bien, aun cuando los derechos democráticos de la ciudadanía se delimiten a la mera participación en el proceso de la votación electoral; o bien, en el mejor de los casos se extiendan a la participación en la economía, el Estado y otras esferas públicas, un aspecto que llama la atención en torno a la formación ciudadana y la democracia misma es el ominoso silencio de su relación esencialmente compleja y contradictoria con el sistema capitalista moderno. En ninguna parte de dichos textos se alude y mucho menos se cuestiona lo paradójico y complejo que resulta la conformación de un gobierno democrático en una sociedad dividida en clases y su modo de producción fundamentalmente capitalista, como en la que viven y en un futuro trabajarán los pequeños lectores a quienes se dirigen estos libros escolares.

Con todo, se asevera que “es una ventaja vivir en una república y bajo un régimen democrático donde se escuchan las voces de todos y, en función de la ley, manda la mayoría” (SEP, 2013b, p. 82). Por consiguiente, resolver criterios u opiniones opuestas dentro de un consenso implica aceptar el razonamiento o las decisiones de la mayoría, pues la solución de conflictos se encuentra únicamente de un lado, pese a que todos los votos tengan el mismo peso.

No obstante, en ningún momento se sugiere que, en un régimen democrático concreto y específico como el de México, cabría la posibilidad de pensar o creer en el hecho de que buena parte de la riqueza y los privilegios en manos de una minoría se haya logrado a expensas de la gran mayoría, que con su voto y como ciudadano participa para que esto suceda. Desde luego, en el fondo lo que está en juego en la contienda electoral entre diferentes opiniones o alternativas políticas es una serie de estrategias ideológicas en competencia y relacionadas con el destino de los ciudadanos en la sociedad actual.

Por el contrario, se enfatiza el carácter bondadoso de la democracia “como una forma de gobierno y un sistema de vida basado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (SEP, 2013b, p. 80). Entonces, cabría preguntarse ¿por qué en una sociedad democrática, como la nuestra, algunas personas no tienen acceso a servicios humanos referidos a la educación, la salud, la cultura y el esparcimiento?; o bien, ¿por qué dichos servicios en no pocas

ocasiones yacen arruinados?, o ¿por qué persiste la pobreza a pesar de que la mayoría vota en las urnas supuestamente por la “mejor” alternativa política, el bienestar y el bien común de todos los ciudadanos?

Como ya mencionamos, el tipo de democracia mexicana es bastante congruente con la filosofía del humanismo liberal “caritativo” que, bajo el principio de equidad, subsidia la pobreza con el fin de que los ciudadanos puedan disfrutar de los bienes necesarios. Valga el siguiente enunciado para ilustrar este punto:

Se aplica el principio de equidad para ayudar a las personas y grupos que están en desventaja de manera que tengan acceso a los bienes necesarios para mejorar sus condiciones de vida. Por eso las autoridades y los grupos sociales crean programas que mejoran e impulsan la nutrición, la educación y la salud de grupos que viven en condiciones difíciles (SEP, 2013c, p. 36).

Desde luego, por más meritorias que sean las buenas intenciones de estos programas asistencialistas hay que cuestionar, en primer lugar, el impacto de los mismos debido a que son insuficientes para combatir la pobreza y, en segundo lugar, el carácter clientelar que han adquirido; y, más aún, porque en ocasiones son utilizados como mecanismos de extorsión, aunque este hecho no se mencione. En todo caso son un paliativo, ya que la creación de programas para subsidiar la pobreza es poco significativa, pues no contribuye al desarrollo y el crecimiento económico.

A pesar de ello, en otro lugar, a los lectores se les hace un guiño de aprobación con respecto a la buena actuación de las autoridades y los grupos sociales que, conforme al valor democrático de la justicia, intervienen para combatir la pobreza: “conoces la pobreza de muchos de tus compatriotas, y has visto a numerosas familias trabajar arduamente para superar las condiciones de necesidad que las afligen. Seguramente has pensado que es primordial ayudarlas” (SEP, 2013a, p. 14).

Otro aspecto concerniente a la formación ciudadana en los LTG y al cual se le presta especial atención es el relativo a la cultura de los derechos de los niños y las niñas, así como el de los derechos fundamentales de la ciudadanía, en tanto se prioriza que hay que conocerlos para el ejercicio pleno de los mismos, tal como se afirma en este texto:

En la escuela has estudiado los derechos de los niños y las niñas, y sabes que eres lo que se llama “sujeto de derecho”, es decir, que los portas y tienes derecho a ejercerlos. En la escuela ejerces tu derecho a la educación. Así estás preparándote para participar en la construcción y el fortalecimiento de nuestra democracia (SEP, 2013b, p. 82).

Sin embargo, el hecho de que “todas las personas tienen igual condición con respecto a sus derechos” (SEP, 2013b, p. 102), no implica o significa, por ejemplo, el “derecho a elegir” para sus propios hijos una educación costosa en instituciones educativas privadas, ya que esto es posible siempre y cuando el ciudadano tenga el poder adquisitivo para pagarla. Y más aún, también si se quiere, el derecho de los empresarios a percibir utilidades al margen de dejar sin trabajo a hombres y mujeres. Con todo, en los LTG se pone un especial énfasis en la configuración del ciudadano como un sujeto poseedor de derechos, pues “la ley dice que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos” (SEP, 2013a, p. 59), de ahí que se considere de suma relevancia el conocimiento de los mismos como parte de la formación ciudadana.

Asimismo, se les dice que “una buena guía para juzgar si una acción o un hecho es justo o injusto es pensar permanentemente en los derechos humanos y cómo estos deben ser siempre respetados” (SEP, 2013c, p. 36). Sin embargo, nunca se les pregunta si cuando el capitalismo pasa por una de sus periódicas crisis económicas y deja en el desempleo a un significativo número de hombres y mujeres; o bien, el Estado se ve forzado a recortar el presupuesto o los recursos destinados a la educación es justo o injusto, es decir, si va en contra de los derechos humanos que garantizan las leyes como para valorar si se está dando una injusticia en detrimento de los ciudadanos.

Ciertamente es encomiable que, en los LTG como parte de la formación ciudadana, se hayan incluido contenidos sobre la dimensión del cuidado de la salud e integridad personal, como se evidencia en el caso del siguiente texto, cuyo autor es la Secretaría de Salud, en el cual se les hace saber a los menores de edad que

La salud no solo es un don de la naturaleza, sino un proyecto de vida. Incluye muchas cosas como hábitos, costumbres, tradiciones (por ejemplo, la manera de comer) y formas de vida sociales. Esto no sólo es responsabilidad de cada individuo, sino de toda la población. La salud es un asunto público (SEP 2013b, p. 16).

Pero, a la vez, los lectores también saben que la industria que produce comestibles es libre de producir golosinas que pueden comerse y no tanto por su valor alimenticio, mientras que las personas que actúan como ciudadanos responsables, reflexivos e inteligentes, igualmente son libres de consumirlas o no. También así funciona la libertad en una sociedad democrática en la que se exhorta a los futuros ciudadanos a tener “un proyecto de vida saludable” (SEP 2013b, p. 16). Quizás por eso hoy la publicidad que acompaña a la industria de bebidas refrescantes asevera que produce bebidas dietéticas, otras energizantes y otras más con sabores naturales y materias primas que provienen directamente del campo.

De igual manera, se asevera que “también se consideran drogas el alcohol y el tabaco porque dañan la salud” (SEP 2013b, p. 16), aunque no se reflexiona o debate acerca del hecho de que su venta no sea ilegal, o bien que la venta de ambas drogas se prohíba a menores de edad, pero no a personas adultas.

Un aspecto más que no deja de ser cuestionable, al menos tal como se plantea, es el relativo al derecho de los ciudadanos de elegir su modo de vida, que implica a las relaciones entre las personas, la actividad humana y, sobre todo, los medios con los cuales los individuos satisfacen y desarrollan sus necesidades espirituales y materiales. En este sentido, se afirma que “las sociedades democráticas reconocen que hay diferencias entre las personas y que, dentro del marco de la ley, cada uno puede elegir su modo de vivir” (SEP 2013c, p. 107).

Según esta declaración, significa que potencialmente en esas sociedades democráticas la forma de vida es una opción que se elige libremente; por ejemplo, vivir en una elegante zona residencial, en un barrio popular o en un área marginada; ser un empresario, poner un “changarrito” o dedicarse al comercio informal. En fin, todo es cuestión de que los individuos decidan y elijan el modo de vivir que desean, pues a fin de cuentas todos son iguales ante la ley.

Así pues, se da por sentado que no es por el nacimiento de las personas y sus condiciones sociales lo que, por ejemplo, las lleva a desempeñar funciones en la vida de ínfima categoría, o se queden sin la posibilidad de aspirar a otras superiores. Dicho de otra manera, el individuo que proviene de un hogar empobrecido elige su forma humana de vida, no en función de sus posibilidades reales, oportunidades y acceso a los bienes, sino por la libertad individual y la igualdad de todos ante la ley.

Enseguida abordaremos la orientación ideológica que guía a la formación ciudadana en los libros de texto. Empleamos el vocablo “ideología” a la manera que la concibe Gee (2005, p. 35), como “una teoría social que incluye generalizaciones (creencias, afirmaciones) acerca de la forma o formas de distribuirse los bienes en la sociedad.” Y, siguiendo a este mismo autor, con “bienes” nos referimos

a cosas que las personas de la sociedad creen, por regla general, que es bueno tener o malo no tener, ya se trate de la vida, el espacio, el tiempo, “buenas” escuelas, “buenos” trabajos, riqueza, categoría social, poder, control o cualquier otra cosa (Gee, 2005, p. 35).

En este mismo sentido, a partir de que se reconoce explícitamente que “en nuestro país hay gran desigualdad de ingresos y de acceso a bienes y servicios, lo que produce un abismo entre las

personas que es necesario cerrar porque está creando discriminación y ausencia de equidad” (SEP 2013a, p. 59), la formación ciudadana le apuesta y apunta al logro de una plena identificación con los principios y valores de la democracia como la solidaridad, la justicia, la tolerancia, el diálogo, entre otros.

De entre la variedad de valores que se promueven en los libros de texto, destacan sobremanera el respeto a las autoridades, los símbolos patrios, la dignidad y los derechos humanos de las personas e incluso el respeto por el ambiente, así como la irrestricta obediencia a la diversidad de leyes que rigen la vida democrática, dentro y fuera de los muros de la escuela. Como ejemplo de ello, sirvan los textos que citamos a continuación:

Una de las cosas que las personas hemos hecho para poder vivir juntas de la mejor manera posible son las leyes. Éstas son normas de conducta que dicen lo que se puede hacer y lo que está prohibido en todos los ámbitos de nuestra vida. Se aplican a todos por igual y son obligatorias (SEP 2013a, p. 84)

Una manera de demostrar respeto por los demás es cuidar el ambiente. Este respeto se expresa en acciones cotidianas que van desde no tirar basura hasta proteger continuamente los recursos naturales y energéticos que son de todos, como el aire, el suelo, la flora, la fauna, la energía eléctrica y el agua, mediante actitudes sencillas de autorregulación (SEP 2013b, p. 57).

La vida escolar impulsa el respeto por la dignidad y los derechos de todas las personas hasta que sea una convicción profunda para ti (SEP 2013b, p. 80).

Debemos conocer, acordar y respetar las reglas de la participación. Así nuestros actos serán ordenados, pacíficos y, sobre todo, constructivos. Podemos incluso participar en la elaboración de las normas...

En la democracia todos tenemos derecho a expresar nuestra opinión de manera libre y a ser respetados, en la misma medida en que tenemos obligación de ser respetuosos y tolerantes con los demás. Es importante que cumplamos con los acuerdos sobre cómo vamos a participar. Las decisiones tomadas deben ser respetadas por todos, aun si no son las que hubiéramos querido (SEP 2013, pp. 105-6).

Ciertamente promover estos valores de la vida democrática son necesarios, mas no suficientes para erradicar la pobreza o garantizar la distribución de la riqueza y el acceso a los bienes necesarios de todos los ciudadanos. En todo caso, son imprescindibles porque posibilitan un ambiente propicio para una vida pacífica y la convivencia social de los miembros que pertenecen a diferentes grupos sociales al interior de un Estado nacional, o incluso para frenar el incremento de la inseguridad que en ocasiones llega a limitar la actividad económica.

Pero, por supuesto, el problema de la desigualdad, la pobreza, las carencias, la frustración y el sufrimiento de miles de personas no se resolverá únicamente con arengas de igualdad o el respeto y

creación de leyes, que mediante el otorgamiento de mejores oportunidades de inicio quizás generen condiciones de vida más dignas o aceptables para algunas personas pertenecientes a los grupos más vulnerables.

Que la escuela impulse el respeto por la dignidad y los derechos de las personas, así como el comportamiento con apego a la legalidad no es nada criticable. Sin embargo, si es cuestionable el hecho de que exista una evidente y clara tendencia que privilegia preponderantemente una formación ciudadana desde una perspectiva ideológica legalista y de un ciudadano obediente de la leyes, de tal suerte que la formación y participación ciudadana quede acotada casi exclusivamente al conocimiento de los derechos políticos y civiles, los procedimientos legales, formales o instrumentales en la formación y participación ciudadana, en aras de la consolidación de la vida democrática del país.

Ahora bien, ¿a qué se debe que con maniática insistencia se promueva, en la esfera pública y privada de las personas, el respeto como pauta de actuación, al igual que el fomento y apego a la legalidad, en tanto que representa un beneficio para la ciudadanía? Aunque no se dice, pero a todas luces es un hecho que la herencia de la democracia mexicana se ha caracterizado por la corrupción, la impunidad y una serie de gobiernos fallidos, cuyos logros no han sido los esperados y al final han dejado mucho que desear. De ahí, pues, la necesidad de fomentar la integridad espiritual y moral del ciudadano en una sociedad cada vez más hostil, cuyo tejido social se haya profundamente deteriorado, con todo y leyes y muy a pesar de ellas, que parece irremontable.

Finalmente, se infiere que la causa de los grandes problemas nacionales no es la falta o ausencia de leyes, pues ya existen en papel, sino el incumplimiento de las mismas, razón por la cual se le advierte al lector que “en la medida que todos los ciudadanos vigilen la actuación de sus representantes y exijan que actúen de manera honrada y responsable, se logrará que éstos trabajen para el beneficio del pueblo” (SEP 2013c, p. 86), aunque el cómo llevar a cabo esta vigilancia y, de ser necesario, bajo qué mecanismos o vías hacer la correspondiente denuncia social que amerite el caso, se deja sin la menor explicación.

## CONCLUSIONES

Para comprender los libros de texto vigentes, hay que concebirlos como producto de una larga historia. Cada cambio curricular comporta, entre otras cosas, una concepción distinta de la

enseñanza y el aprendizaje; una transformación de los grandes propósitos de la educación; una estrategia diferente de elaboración de los materiales didácticos; un nuevo proyecto de país y una propuesta específica de modelo de ciudadanía.

En este sentido, la formación ciudadana reviste un carácter político y deviene en una práctica importante de las ideologías sociales. Según lo dicho, en el caso específico de los LTG se concede una alta prioridad a la “obediencia alegre” que implica actuar bajo los principios de las leyes y normas, así como al respeto considerado sustento de la calidad humana y una de las características morales más deseable de los ciudadanos.

Para la formación ciudadana propuesta en los LTG analizados, la democracia es una forma de vida y, a la vez, una forma justa y viable de gobierno aun en un sistema capitalista enraizado en la desigualdad económica.

Sin embargo, la acción democrática que se pondera queda acotada al ejercicio del voto en los procesos electorales. En suma, una gran parte del significado de la educación cívica y ética radica en capacitarlos para actuar conforme a Derecho, mas no para debatir y desafiar cuestiones importantes de la vida pública; por consiguiente, también se prioriza el conocimiento de los derechos en tanto se les concibe como sujetos poseedores de los mismos

Desde nuestro punto de vista, la formación cívica y ética continúa siendo una asignatura pendiente, mientras no involucre una crítica seria de las formas en que se ha ejercido el poder para reforzar y favorecer intereses de grupos particulares en épocas específicas a expensas de otros. De ahí pues, la urgente necesidad de una educación cívica que posea una clara intención política e ideológica emancipatoria, con el fin de construir una ciudadanía y una democracia críticas.

## REFERENCIAS

- Apple, M. (1997). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase, sexo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Atienza Cerezo, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1 (4), pp. 543-574. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.pdf>
- Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montreal, Quebec: Editions Agence d'Arc.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Celis García, M. Z. (s.f.). *Democracia y educación ciudadana en México: los libros de texto gratuitos* [Tesis doctoral inédita]. Universitat de Barcelona, Barcelona.
-

- CONALITEG (2019). *Catálogo de libros de texto gratuito*. Recuperado de <https://libros.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/>
- Corona Berkin, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México: Siglo XXI.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M. (2005). La enseñanza del español en educación primaria: sus referentes teóricos conceptuales. En L. Pons Bonals, J. C. Cabrera fuentes y R. G. Chávez Moguel, *Prácticas y representaciones educativas* (pp. 19-65). Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Morata.
- Guereña, J. L., Ossenbach, G. y del Pozo, M. M. (dirs.). (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.
- Lomas, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos* (36), pp. 15-32.
- Merino Huerta, M. (1982). Los libros de ciencias sociales y los programas de 1972 y 1978. En E. González Pedrero, *Los libros de texto gratuitos* (pp. 315-327). México: Secretaría de Educación Pública.
- Mesa Peinado, M. y Calvo Buezas, T. (1991). *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Oteiza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, 3 (1), 150-174. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3%281%29Oteiza.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. Recuperado de [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (13 febrero 1959). *Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4577795&fecha=13/02/1959&cod\\_diario=196156](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4577795&fecha=13/02/1959&cod_diario=196156)
- Secretaría de Educación Pública (1960). *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*. México: Conaliteg. Recuperado de <https://historico.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=10#page/7>
- Secretaría de Educación Pública (1968). *Mi libro de sexto año. Lengua nacional*. México: Conaliteg. Recuperado de <https://historico.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=375#page/4>
- Secretaría de Educación Pública (septiembre-diciembre, 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Cero en Conducta*, (31-32), pp. 82-89.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Historia. Cuarto grado*. México: SEP. Recuperado de <https://historico.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=196#page/1>

- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 438 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. México: SEP. Recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/acuerdo438.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 438 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. México: SEP. Recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/acuerdo438.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013a). *Formación cívica y ética. Cuarto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013b). *Formación cívica y ética. Quinto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013c). *Formación cívica y ética. Sexto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación (2015). *Programa de estudio primaria*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica>
- Soler Castillo, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación*, pp. 255-260.
- Soler Castillo, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2 (3), 642-678. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2\(3\)Soler.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2(3)Soler.html)
- Torres Septién, V. (1985). *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. México: SEP/Ediciones el Caballito.
- Valls Montés, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (17), pp. 69-78.
- Van Dijk, T. A. (2003a). Educación e investigación. En *Racismo y discurso de las élites* (pp. 209-229). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003b). Conclusiones. En *Racismo y discurso de las élites* (pp. 283-295). Barcelona: Gedisa.
- Villa Lever, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Villa Lever, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Conaliteg /SEP.
- Weiss, E. (octubre-diciembre, 1982). Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980. Educación. *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, (42), pp. 321-341. Recuperado de <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/PCD/EWLosvaloresnacionalesenloslibrosdetexto.pdf>



UNIVERSITÄT

AUTO

UNACH

## CIUDADANÍA, GOBERNANZA Y GOBERNABILIDAD UNIVERSITARIA

Rosana Santiago García

### INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene la intención de plantear una reflexión acerca de articulación —en la práctica de gobierno universitario— de dos conceptos por demás relevantes hoy en día, se trata del concepto de ciudadanía y el concepto de gobernanza. Si bien el concepto de ciudadanía no es un concepto creado recientemente ya que varios autores, fundamentalmente desde la filosofía han trabajado en él fuertemente desde hace ya varios siglos, es en la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI cuando este ha cobrado un renovado interés producto de los planteamientos de gobernabilidad actuales, en los que se espera (sobre todo) para el caso de países con regímenes democráticos, la existencia de gobiernos eficientes y legítimos, muy asociados a ejercicios de gobernanza, entendida esta como el mecanismo a través del cual se pueden lograr altos niveles de gobernabilidad.

Lograr gobernabilidad a partir de mecanismos de gobernanza no es una tarea fácil, en virtud del conjunto de actores que intervienen el proceso los cuales tienen intereses disímiles, es decir, son arenas políticas en las que convergen ciudadanos cuyos intereses y propósitos derivan de los sectores a quienes representan, los cuales se vinculan con actores representantes del gobierno en turno, las agendas de trabajo pueden coincidir, pero la manera de atender las problemáticas, no necesariamente.

Así pues, se espera que los ejercicios de gobernanza puedan desarrollarse de mejor manera al interior de instituciones autónomas, con menos compromiso con el gobierno y con mayor compromiso al interior de si mismas, es el caso de las instituciones de educación superior públicas, cuyo carácter se configura a partir de su autonomía y aunque esta haya sido cuestionada, por lo que refiere al financiamiento y la sujeción de las instituciones en función de ello, existe un espacio importante de autonomía que pudiera expresarse en las formas de gobierno que cada institución adopta para lograr los fines de la educación superior y que con un buen ejercicio de gobernanza se podría alcanzar la gobernabilidad esperada.

El artículo está dividido en dos secciones, en la primera se hace una revisión del concepto de ciudadanía, gobernabilidad y gobernanza y en la segunda se reflexiona acerca de la viabilidad de ejercer la ciudadanía al interior de las instituciones de educación superior, teniendo como base la práctica de la gobernanza para lograr la gobernabilidad universitaria.

## CIUDADANÍA UNIVERSITARIA

Históricamente las universidades han sido espacios abiertos al debate y la discusión de temas complejos y nodales para el desarrollo de la vida de la social. La Universidad representa el sitio por excelencia, en el que diversos actores con distintas ideologías, posiciones políticas e intereses sociales, convergen para promover el desarrollo del análisis de tópicos que –por supuesto- atañen a la vida universitaria, pero que a la vez la trascienden.

Así autoridades universitarias, docentes y estudiantes, no resultan ser ajenos a las problemáticas sociales, por el contrario son los sujetos indicados para pensar y repensarlas y producto de esto presentar propuestas para el análisis y si es posible solución de las mismas.

Se espera que al interior de los centros universitarios se haya constituido en cada uno de los actores un grado de ciudadanía tal que permita la participación de estos, con alto nivel de compromiso, civildad y ética, característico de aquellos que sabiéndose ciudadanos, asumen el compromiso de ser y ejercer su derecho para el bien propio y de la sociedad en su conjunto.

Conviene revisar el concepto de ciudadanía para desde este, analizar el caso del ejercicio de la ciudadanía universitaria en aras de construir gobernabilidad al interior de las instituciones de educación superior en mención.

Conceptos de ciudadanía son muchos y muy variados, estos como muchos otros conceptos que emergen de la realidad social, han sido producto del análisis de realidades sociales concretas, en los que la vida política, económica y social ha determinado su planteamiento; asociados a ello y directamente relacionados con la participación social, el concepto de ciudadanía ha tenido cambios en la historia de la humanidad.

En el devenir del tiempo se observa el concepto vinculado directamente con la participación política de los sujetos y la necesidad de realizar un ejercicio contestatario ante el Estado o ante figuras de poder que representan opresión o violación a derechos.

Si bien el concepto de ciudadanía lo encontramos planteado ya desde los escritos de Aristóteles y posteriormente en varios textos romanos (el cual invariablemente se encuentra vinculado y sujeto a la existencia de ciudadanos, los cuales solo podían existir en las ciudades y solo podían ser cierto tipo de sujetos entre los cuales no se incluían, mujeres, sirvientes y esclavos).

Es hasta el siglo XVIII que el concepto se recupera y replantea debido fundamentalmente a dos movimientos sociales de gran envergadura, las Revoluciones Americana y Francesa. En el siglo XVIII, debido en buena medida a las ideas de la Ilustración, se produce un renacimiento de la democracia y de las luchas sociales. Surge entonces un nuevo lenguaje político, con énfasis en los derechos humanos, que se acabaría plasmando, históricamente, en dos revoluciones decisivas: la americana y la francesa, proclamadas como Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) y como Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789). De estos fenómenos sociales y políticos se desprendieron, por cierto, dos perspectivas de pensamiento que se convirtieron en las dos principales tradiciones políticas del hemisferio occidental: el republicanismo y el liberalismo, dos modos casi opuestos de pensar la sociedad y el poder, y que se han mantenido en pugna desde entonces (Zuluaga y Amparo, 2015, p. 80).

Posterior a la existencia de estos dos grandes eventos, el concepto se retrabaja hasta la segunda mitad del siglo XX. Se recupera para su análisis derivado de la existencia de una nueva sociedad, es decir, una sociedad moderna en la que se han ampliado los derechos de los individuos, estos se han hecho públicos y se promueven con mayor facilidad, es evidente que el acceso a ellos se ha ampliado, varios sectores de la población que en el pasado habían estado excluidos de ellos ahora son sujetos de derecho y pueden ejercerlos con libertad, ahora son ciudadanos.

Sin duda, el proceso globalizador ha sido promotor de ello, los niveles de comunicación e interconexión se han ampliado de tal manera que las circunstancias en las cuales el individuo social moderno se encuentra, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, son completamente distintas a las circunstancias en las que se hallaba en siglos pasados.

El nuevo sentido de ciudadanía, en donde se hace plausible la extensión de los derechos socioeconómicos a toda la población se hace presente y con base en este se plantea la necesidad de considerar en el concepto estos derechos socioeconómicos.

Marshall (1998) sin duda es un autor imprescindible en este planteamiento, fue precisamente él quien definió el concepto en términos de:

La ciudadanía como un estatus (estado, posición, condición) que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Pero para que fuera real, plena, debía integrar tres tipos de ciudadanía: una ciudadanía civil (que comprende los derechos y las libertades individuales), una ciudadanía política (que contiene los derechos políticos) y una ciudadanía social (que abarca todos los derechos económicos, sociales y culturales) (OEA-PNUD, 2009).

Evidentemente hacer sujetos de derechos a todos los individuos resultó imposible, ante la imposibilidad de proporcionar a los sujetos el pleno goce de sus derechos en función de no existencia de bienestar social generalizado, deviene un cuestionamiento del concepto y la necesidad de reformularlo, ser ciudadano significa qué y para quién, además de bajo qué circunstancias.

Buena parte del mundo social contemporáneo está caracterizado fundamentalmente porque su población padece profundas desigualdades, estas desigualdades son el marco general de una sociedad cada vez más deprimida, en donde los regímenes políticos de los países se vuelven cada vez menos plurales y son, como contraparte, poco democráticos, se trata de países en los que individuos pertenecientes a amplios sectores de la población no pueden ejercer sus derechos como ciudadanos a pesar de poseerlos en teoría.

Al estudiar la idea de ciudadanía y observar que está siendo trastocada en su esencia, se propone un concepto de ciudadanía asociado al ejercicio democrático, este como derecho del individuo a decidir sobre sus mejores condiciones sociales de existencia, se trata del ejercicio de los derechos en términos de derechos y obligaciones, y que estos se correspondan entre sí.

Así el concepto de "ciudadanía" ha venido fortaleciéndose en la parte que corresponde a la participación del individuo en sociedad, como todo concepto que deviene de la sociedad es dinámico, lo cual además de caracterizarlo lo obliga a su replanteamiento constante.

Por un lado, la ciudadanía existe y se ejerce en función de las circunstancias.

Es el ciudadano, en el uso de las libertades y obligaciones inherentes a su condición, el que permite que la democracia se mantenga y sea, en consecuencia, lo que la teoría dice que es. Todo esto se entiende si recordamos algo muy básico, como es que la democracia es una construcción cultural, no algo arraigado en nuestra base genética, y eso comporta que la educación juega un papel decisivo en todo ello (Horrach, 2009, p. 2).

Y por otro, el hecho de que el derecho exista, no significa se ejerza, Guillermo O'Donnell (1993, en Aguiló, 2009, p. 15) que plantea el concepto de ciudadanía de baja intensidad, es decir, espacios de la vida social en los que a pesar de que los individuos posean el derecho, este no es ejercido o bien, es nulificado, es el caso de los países subdesarrollados latinoamericanos.

Ostentar una ciudadanía de baja intensidad significa, de manera general, ser un sujeto formal de atribución de derechos con poca capacidad para su ejercicio, es decir, para ponerlos en acción y ejercer el poder que conllevan. Significa ser un obediente ciudadano–siervo que queda reducido a la condición periódica de elector sin el poder sustantivo necesario para participar en los procesos de toma de decisiones que le afectan, de tal modo que su capacidad de autodecisión y libre elección es sustraída por poderes privados que deciden unilateral y autoritariamente las condiciones que van a regir la vida de la mayoría de las personas y ejercen por ellas los derechos y facultades que, en su calidad de ciudadanos, les corresponden legalmente (Aguiló, 2009, p. 16).

Así las cosas, la propuesta es cambiar la ciudadanía de baja intensidad por una ciudadanía de alta intensidad, esto resulta posible solo y a través de procesos educativos orientados no solo al conocimiento de los derechos a los cuales los sujetos nos hemos hecho acreedores, sino al conocimiento de los mecanismos a través de los cuales podemos hacer uso de ellos, es decir, espacios de expresión y participación en donde estos se hagan efectivos.

La participación social en términos amplios es entendida, como la capacidad que tienen sujetos y actores para intervenir socialmente y modificar su realidad en función de determinados intereses sociales. Ello requiere ciudadanos comprometidos que hagan ejercicio de sus derechos a partir de su condición de ciudadanos.

En todos los espacios públicos se hace necesaria la participación ciudadana, lo cual abona a alcanzar altos niveles de gobernabilidad.

Gobernabilidad entendida como:

La noción de gobernabilidad tiende a ser identificada, en términos teóricos aunque también en su expresión práctica, con las de eficiencia y legitimidad. Un gobierno políticamente eficiente es aquel que consigue recoger demandas y expectativas de los grupos sociales, traducirlas en políticas pertinentes y generar resultados satisfactorios. La eficiencia se relaciona también con la viabilidad, esto es, con el desarrollo de soluciones apropiadas a los problemas de costo-beneficio presentes en toda toma de decisiones de gobierno (cfr. Bevir, 2009; Kooiman, 2008; Janin, 2007; Prats, 2003 citado en Rodríguez, 2015, p. 303).

Asociada a la toma de decisiones y al planteamiento de políticas públicas que satisfagan las necesidades sociales, es necesario establecer la importancia de que quienes gobiernen tengan la capacidad de abrir espacios de participación y colaboración social, si no media para ello el diálogo y la negociación, dicho ejercicio es imposible.

Dada la diversidad de intereses y demandas en juego, la posibilidad de articular voluntades depende, en principio, de la capacidad del régimen de generar condiciones de lo que John Rawls denominó un “consenso entrecruzado razonable” (Rawls, 1995). Tal capacidad no proviene de la habilidad de los políticos para conjuntar

intereses distintos en pro de coaliciones, sino que se deriva, principalmente, de una continua negociación de reglas y proyectos en torno a los cuales la multiplicidad de intereses puede confluír, definir coincidencias y procesar diferencias (cfr. Raiffa, 2002; Stone, 2003, citado en Rodríguez, 2015, p. 303).

La convergencia tanto de ciudadanos responsables y comprometidos, como de gobernantes con capacidad de gobierno, informados y cuya acción esté orientada con base en una agenda definida previa planeación de actividades en que diversos actores sociales estén involucrados, es indispensable para lograr el ejercicio de gobernabilidad, todo ello sin descuidar la parte que implica contar con los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las acciones a emprender, además de considerar las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales del contexto en el que la gobernabilidad se ejerza.

Con base en tales elementos, la gobernabilidad es definida de acuerdo a una demostrada capacidad del gobierno para gobernar. Ello implica, por un lado, el alcance de un relativo poder de control sobre los distintos ámbitos de la vida económica, política, social y cultural, conforme a una agenda gubernamental determinada. Por otro, el despliegue de condiciones para auspiciar los proyectos y actividades de la ciudadanía en dichos ámbitos. El grado en que ambos aspectos se consiguen materializar depende tanto de los recursos con los que cuenta el Estado para tales fines, como de la trama normativa e institucional construida al efecto (cfr. Aguilar, 2006; Camou, 2011, citado en Rodríguez, 2015, p. 304).

También es importante mencionar que las demandas sociales internacionales, nacionales, regionales y locales, no siempre empatan, en general las problemáticas están asociadas directamente a la escala que corresponden y los intereses de los actores por abordarlas estarán centrados con mayor interés en la escala en la que se muevan. Ahora bien, parte importante del proceso globalizador es la interconexión entre países, problemas y sujetos involucrados, sin embargo, esto no es necesariamente una relación armónica, más bien se trata de la existencia de una tensión permanente entre lo global y local, es decir, es posible que las demandas internacionales de desarrollo y crecimiento económico no se correspondan con las de los espacios más próximos a la ciudadanía, en este sentido el gobernante, deberá por un lado, poner en una balanza las necesidades de una y otra escala y por otro, en caso de que las demandas macro sean prioritarias y difíciles de obviar, deberá buscar un discurso cultural convincente que permita a los actores a nivel nacional, regional o local, entender la necesidad de optar por la decisión que se considere más conveniente.

Generalmente las presiones globales son muy fuertes y pueden entorpecer el avance de la agenda local, básicamente porque la falta de correspondencia de objetivos puede generar conflictos al interior de los diversos sectores de ciudadanos participantes y si no hay la mediación

correspondiente, puede resultar en un rompimiento político que lejos de generar gobernabilidad, conduzca a lo contrario.

Ahora bien se está planteando un ejercicio de gobernabilidad real, es decir, cuyos arreglos sean racionales, en términos de objetivos fines (Weber, 2014, p. 456), y no un mero ejercicio de simulación de participación con una planeación carente de objetividad que solo dilate el ejercicio de gobernabilidad, o peor aún, solamente lo simule.

Paralelo al planteamiento de mayor eficiencia y eficacia de los gobiernos a partir de ejercicios de gobernabilidad de alto nivel, aparece el concepto de gobernanza, vista esta como el medio o mecanismo a través del cual se puede alcanzar la gobernabilidad.

El concepto moderno de gobernanza alude a la operación de principios de gobierno y gestión pública que se apoyan en la participación activa de grupos y organizaciones que no forman parte integral del mismo, que se distinguen de las entidades de la administración pública y el sistema de partidos. La creciente participación de grupos de interés en procesos de gobierno incluye una amplia gama de prácticas, que van desde la consulta de opiniones en torno a determinadas políticas, reformas, innovaciones y otros procesos de cambio, hasta opciones de incidencia, más o menos reguladas, en procesos de toma de decisiones (cfr. oecd, 2004; aguilár, 2014, citado en Rodríguez, 2015, p. 306).

Se plantea a la gobernanza como un ejercicio de mayor participación social y en el que se ven involucrados un conjunto de actores no necesariamente ligados al aparato gubernamental, ello se mira como una amplia posibilidad de involucrar aquellas miradas que desde contextos muy particulares tienen los diversos ciudadanos quienes pueden dar cuenta de mejor manera de las problemáticas que se están suscitando en su entorno más inmediato y más allá de eso, plantear posibles abordajes o propuestas de solución que se puedan dar al respeto.

Por supuesto que en este caso es necesario, considerar no solo la participación comprometida y decidida de los actores, sino de que quienes lo hagan, en realidad conozcan de los temas y problemas a tratar en un ejercicio de reflexión planeado y no arbitrario, con plena conciencia del compromiso que lleva este tipo de participación por la consecuente toma de decisiones que trae consigo.

En este artículo se está recuperando el concepto de gobernanza en términos de lo planteado en los Estados Unidos y Europa desde la década de los 80 del siglo pasado y recuperado por Rodríguez (2015), que hace referencia a lo que se denomina: Una nueva gerencia pública.

Una vertiente complementaria al enfoque de gobernanza como esquema de gobierno ampliado, que articula la participación de los sectores privado y social en la toma de decisiones, radica en los modelos de gestión política centrados en la operación de una “nueva gerencia pública” (p. 306).

Por la naturaleza del concepto se plantea que cuando se trate de instituciones autónomas, no ligadas directamente a los órganos de gobierno, el ejercicio de gobernanza es más abierto y sencillo, fluye de manera más clara, rápida y se hace transparente la participación de los actores, debido a que los objetivos emergen directamente del contexto en el que ellos se desenvuelven, son más adaptables y recogen mayores participaciones de actores individuales, que como producto del consenso pueden ser más viables. Las instituciones de educación superior se ven como las instituciones y contextos en los que esto puede hacerse plausible.

#### *Gobernabilidad universitaria a través de la gobernanza*

Con mayor frecuencia es observable el compromiso conferido tanto a la educación superior como a las universidades en términos de su quehacer, social, cultural y económico. Uno de los objetivos centrales que la sociedad ha conferido a las instituciones de este tipo educativo está asociado directamente a la necesidad de que se aborden problemáticas sociales, culturales y económicas, debido a la necesidad de alcanzar altos niveles de desarrollo. Uno de estos es sin duda la necesidad de construcción de ciudadanía, se espera que las instituciones de educación superior además de ser practicantes de la misma, sean formadoras de ciudadanos comprometidos con su realidad social y preocupados por transformarla en función de los requerimientos sociales, esta ciudadanía debe expresarse a través de ejercicios de gobernanza, con una participación equilibrada entre los actores y con preponderancia a resolver problemas prioritarios.

Las instituciones de educación superior públicas pueden tener distintos tipos de gobierno, estas formas o tipos de gobierno, en general, se establecen alrededor de lo que las autoridades deciden, a pesar de que estas son instituciones autónomas, se ha cuestionado mucho si en la práctica lo son, debido a que hay circunstancias que de alguna manera las mantienen sujetas, tanto a los gobiernos estatales como al gobierno federal. Un elemento de sujeción es el financiamiento, la mayor parte de estas instituciones subsisten a partir de las participaciones económicas que reciben, tanto del gobierno federal como del gobierno estatal, por ello están sujetas a rendir cuentas y hacer gastos en función de los ordenamientos o etiquetamientos para el uso del recurso.

Adicionalmente, la dependencia económica puede conducir a la dependencia respecto de la toma de decisiones, aunque esto no está escrito, las autoridades universitarias asumen la necesi-

dad de dependencia en este sentido, lo cual aparece como un asunto obligado y conduce a que no en pocas ocasiones, las demandas del exterior determinen el rumbo de las universidades.

Independientemente de ello y en el sentido estricto de la naturaleza que constituye a los centros de educación superior públicos, estos parecen ser los espacios en los cuales los diversos actores que convergen y se vinculan pudieran plantear ejercicios de gobernabilidad más amplios basados en una gobernanza explícita.

El carácter universal de la universidad, ha hecho que esta se caracterice por contener a un conjunto de actores cuyo objetivo es la creación, trasmisión y operacionalidad de conocimientos científicos. Sin embargo, como toda institución requiere organización a través de una buena dirección, que plantee acciones de gobierno pertinentes que permitan el logro de tales objetivos.

El establecimiento de un gobierno universitario con altos niveles de gobernabilidad se hace no solo necesario, sino indispensable para lograr los fines propuestos, preguntas obligadas al respecto son: ¿Cuáles son los objetivos de la universidad y de la educación superior? ¿Siguen siendo los mismos fines de la universidad aquellos para los que desde el siglo XIII esta fue creada? ¿Son estos mismos más los que se han venido acumulando en su desarrollo histórico? O bien, ¿estos han cambiado y ahora los fines son otros y es más, estos son distintos para cada una de ellas y para cada uno de los diferentes momentos de su historia? Lo que nos lleva a pensar, ¿es posible hablar de fines de la educación superior y de la universidad en general o es necesario y recomendable hablar de ella solo y a través del análisis de espacios particulares?

En lo que va del siglo XXI se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de reflexionar sobre el papel de la universidad de cara a los problemas que la sociedad contemporánea está enfrentando.

La globalización, la crisis financiera mundial y regional, los cambios que se están produciendo en las estructuras económicas y productivas de los países, las nuevas exigencias del mercado de trabajo, el surgimiento y desarrollo continuo de nuevas ramas de la ciencia y la técnica, el deterioro ambiental y otros, son algunos de los ejemplos, que muestran el carácter complejo de los tiempos que estamos viviendo (Meléndez, et. al, 2010, p. 210).

Es evidente que el compromiso de esta se ampliado, sigue conservando sus objetivos más globales y también debe responder a sus demandas internas. No obstante, está presente su compromiso social, económico y cultural, lo cual implica que aunado a los principios generales que le dieron origen, están todos los compromisos que ha venido adquiriendo en el transcurso de his-

toria. Si bien hay objetivos globales, es decir, aquellos que corresponden a todas las instituciones de educación superior, solo por el hecho de serlo, también están los compromisos individuales, circunscritos a los contextos más particulares en que se asienta cada una de ellas, en este sentido y atendiendo a ello, en un ejercicio de gobernaza explícito problemas tales como: exclusión, discriminación, marginación, que lleva a que ciertos objetivos de la educación superior no se cumplan, tales como alcanzar la cobertura universal, atender a hombres y mujeres en condiciones de igualdad y equidad, brindar una educación de calidad y prestar servicios educativos de excelencia, pudieran atenderse con mayor eficiencia; al igual que problemas de índole nacional e internacional que no solo involucran a los actores universitarios, sino al grueso de la población, tales como cuidado de la salud y seguridad social, cuidado de la alimentación, del medio ambiente, etc.

En este entorno, la universidad pública considerada como un sistema social, está obligada a formular políticas y líneas de acción novedosas, que le permitan obtener y distribuir los recursos necesarios para cumplir con su misión a través de la aplicación de la perspectiva normativa de la gobernanza, que le permita insertarse en la comunidad, y un modelo económico que le proporcione sustentabilidad futura, alineando a los actores estratégicos de la institución en la búsqueda de un fin común (Meléndez, et. al, p. 210).

Según el planteamiento de Schmal, et. al (2017):

Si bien el entorno de las universidades ha cambiado, hay características esenciales de ellas que deben permanecer, en particular su rol social, su objeto de estudio: el conocimiento, la búsqueda de él, su creación, transmisión, difusión y gestión. Las universidades no tienen accionistas, al menos las públicas, pero sí deben servir a muchos interesados. No tienen fines de lucro, y su foco, a diferencia de las empresas con fines de lucro, no es maximizar utilidades. En su misión, enseñar e investigar permanecen como sus componentes clave, por lo que sus académicos siguen constituyendo su recurso más valioso (p. 825).

Atendiendo a sus características esenciales, la gobernanza se propone como el mecanismo ideal para transformar a las instituciones de educación superior desde adentro y que ello provoque o promueva efectos positivos hacia el exterior, de entrada un buen ejercicio de gobernanza genera entornos de convivencia más libre y sana, al promover la participación de todos hay una apropiación por parte de los actores de los proyectos en desarrollo, hacer propios los proyectos genera además de más participación, mayor compromiso por parte de quienes están involucrados, los cuales lo hacen propio, esto hace que su participación no esté caracterizada por la obligatoriedad e imposición para realizar la tarea, sino que el involucramiento esté marcado por el compromiso adquirido de manera consciente y decidida; los participantes son ciudadanos, que en un ejercicio cabal de su ciudadanía están promoviendo mejoras plausibles en cada momento

del proceso de desarrollo universitario, que en lo inmediato tendría consecuencias positivas para quienes participan directamente del ejercicio de gobernanza, pero también para todos aquellos sujetos involucrados en la institución de educación superior y como consecuencia en la sociedad en general.

Esto sin lugar a dudas abona a la gobernabilidad universitaria, es decir, el gobierno universitario ejercido contará con mayores niveles de legitimidad y eficiencia, reconocimiento indispensable para poder caminar en el cumplimiento de metas y objetivos, serán los propios universitarios quienes lo legitimen y promuevan.

Se trata de un ejercicio paralelo en el que los centros de educación superior pública, entendiendo a la necesidad de participación ciudadana, formen para generar ciudadanos y los motiven a la participación, formar en teoría no basta, son las propias universidades los centros de acogida de la participación de estos ciudadanos, quienes habiéndose formado (teórica y prácticamente) en ello, repliquen estos ejercicios de ciudadanía fuera de la universidad, al respecto Virgili (2015) plantea:

Actualmente para la construcción de una sociedad democrática resulta esencial la existencia de ciudadanos activos, comprometidos con la comunidad, cívicamente responsables y conscientes de su rol en la construcción de la sociedad, razón por la cual muchas investigaciones centran sus objetos de estudio en el proceso educativo y formativo de niños y jóvenes de nuestra sociedad, pues se ha demostrado que la experiencia que éstos tengan en los distintos niveles educativos en materias relacionadas con la democracia y ciudadanía, es definitoria en la cultura política que estos adquieran, en la importancia que ellos otorgarán a la democracia y a la vinculación con la sociedad y el hacer común.

Formar para la construcción de ciudadanía y promover la participación social es una tarea indispensable de ser desarrollada en los centros educativos, las instituciones de educación superior están no solo obligadas, sino socialmente comprometidas para hacerlo.

La idea es generar un círculo virtuoso en el que todos ganen, se benefician los ciudadanos, se beneficia el gobierno universitario y la universidad y como consecuencia de ello, también hay beneficio para la sociedad en su conjunto.

Con las complejidades que caracterizan a la sociedad contemporánea (siglo XXI) consistente en la emergencia de problemas multifacéticos, interculturales, interdisciplinarios y de afección global, pensar en la existencia de gobiernos autoritarios, antidemocráticos, unilaterales y unilineales, es por definición, no solo una arbitrariedad, sino una irresponsabilidad histórica. Si trasladamos esto a los gobiernos universitarios, entonces esto se convierte en una aberración, ya que por

definición esto no debiera existir en este tipo de instituciones, cuna de la generación de conocimientos y de cultura.

Son entonces las instituciones de educación superior un nicho del ejercicio de la ciudadanía y la gobernanza, una posibilidad muy importante de ser un ejemplo para lograr la gobernabilidad, no obstante, vicios de poder anquilosados en aquellos a quienes se les ha encargado la encomienda de dirigir una universidad, siguen teniendo a las instituciones atrapadas en la toma de decisiones unilaterales, sin promover la participación de los ciudadanos y manteniendo a los centros escolares en mención, en condiciones de desarrollo muy poco favorables.

## CONCLUSIONES

Independientemente de que el concepto de ciudadanía no haya sido creado recientemente, este ha cobrado un renovado interés en lo que va del siglo XXI en virtud de los alcances que el ejercicio de la ciudadanía puede reportar, tanto a los actores que la ejercen como a la sociedad de la que los ciudadanos emergen.

La ciudadanía se construye, es una condición que adopta y adapta el ser humano en el tiempo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones, quien se precie de ser un ciudadano deberá conocer en que consiste su calidad de ciudadano y el compromiso adquirido para con él y con su sociedad.

Dependiendo de la época y de las circunstancias de los individuos sociales el concepto de ciudadanía se ha venido replanteando, de ser un concepto altamente excluyente en sus inicios, ahora por el contrario, este es altamente incluyente y promotor de la defensa de derechos. La falta de socialización universal de los derechos de los ciudadanos, ha obligado a reflexionar sobre la necesidad que en un ejercicio pleno de ciudadanía estos derechos pueden no solo ser exigidos, sino obligar a los Estados-nación a que se de su estricto cumplimiento.

Aún con altibajos los ejercicios de ciudadanía se han ampliado, pero existen países del mundo, sobre todo subdesarrollados, en los cuales lo que se observa es solo el ejercicio de una ciudadanía de baja intensidad, es decir, la ciudadanía existe pero no se ejerce, no hay exigencia alguna sobre el cumplimiento de derechos, y más bien lo que se observa es un conjunto de ciudadanos sujetos a la autoridad y sin cuestionamiento alguno a esta, saberse ciudadano implicaría evidenciarlo y denunciarlo y no solo eso, sino revertir el hecho.

El ejercicio de la ciudadanía no es una tarea fácil, sobre todo porque no todos los ciudadanos son conscientes de sus implicaciones y de la potencialidad de su ejercicio, también no lo es porque ello requiere gobiernos conscientes, abiertos y promotores de la participación social en aras de alcanzar mayores niveles de gobernabilidad, sin embargo, la vinculación de los participantes provenientes de distintos sectores de la sociedad y no desligados del todo con el gobierno, puede complicar su participación.

El ejercicio de ciudadanía parece tener mejor acogida en instituciones autónomas, menos vinculadas con los órganos de gobierno de Estado, es el caso de las instituciones de educación superior, en las que a través de la gobernanza, los ciudadanos en un ejercicio pleno de ciudadanía puedan participar e intervenir para el logro de los objetivos de la educación superior. Se parte de entrada de que si se trata de un actor universitario, este conoce en que consiste la ciudadanía y la potencialidad de esta, que es a su vez promotor en la construcción de ciudadanía para que otros actores la conozcan y participen de ella y que además conoce los mecanismos para lograr que los intereses del sector al que represente se hagan plausibles.

Si bien las instituciones de educación superior, en este caso las universidades, son instituciones autónomas, en la realidad hay un conjunto de elementos que pueden hacer pensar que no lo son del todo, es el caso del financiamiento, el cual supone que al ser otorgado este tanto por el gobierno federal o estatal, obliga a la institución a sujetarse a los ordenamientos que de ellos emanen, o bien, que cultural e ideológicamente se encuentren sometidos por la relación de subordinación en la que se asume que se encuentran respecto de ellos.

Independientemente de ello, se trata de organismos autónomos, en los que se espera actuaciones por parte de los actores que la conforman con un nivel de conciencia tal que les permita organizarse y gobernarse de acuerdo con sus intereses, que no se contraponen con los intereses de la sociedad, si no todo lo contrario.

Los fines de la educación superior cambian en el tiempo y se adaptan a las circunstancias del entorno más inmediato y del tiempo en cuestión, no obstante, los fines originales se han mantenido, es decir, su compromiso social sigue vigente aunado al de generar, transmitir y aplicar conocimientos científicos del más alto nivel con conciencia crítica hacia la propia sociedad y el Estado y ser responsable del desarrollo económico, cultural y social, sin embargo, en el ámbito de lo local y regional, cada una de estas instituciones tiene sus propios objetivos los cuales se plantean y replantean permanentemente para hacer más eficientes los resultados.

La gobernabilidad en este tipo de instituciones solo será garantizada a partir de un ejercicio de gobernanza tal que permita la participación de actores poseedores de ciudadanía, quienes se apropien de los proyectos de desarrollo universitario, se comprometan a desarrollarlos y procuren beneficios no solo hacia el interior de la institución, sino hacia la sociedad en la que se asienta la universidad.

## REFERENCIAS

- Aguiló Bonet, A. J. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de la ciudadanía de alta intensidad. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, pp. 13-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3159081>
- Carrera Portugal, A. (2015). Ciudadanizar la participación en los entornos urbanos. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, pp. 21-26. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/3492>
- Horrach Miralles, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, pp. 1-22. Recuperado de: <http://www.revistafactotum.com>
- Lizcano Fernández, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis Revista Latinoamericana*, 32, pp. 1-29. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/6581>
- Meléndez Guerrero, M., Solís Pérez, P., Gómez Romero, J. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales (XVI) 2*, pp. 2010-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19542273009>
- PNUD (2009) *Informe sobre Desarrollo Humano*. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2009\\_es\\_summary.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2009_es_summary.pdf)
- Rodríguez Gómez, R. (2015). Gobernabilidad, gobernanza y autonomía universitaria. En: *La Autonomía Universitaria en México*, Ciudad de México: UNAM, pp. 303-316.
- Schmal, R., & Cabrales, F. (2018). El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 822-848. Epub May 14, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601309>. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005005102&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005005102&script=sci_abstract&lng=es)
- Vigili Lillo, M., Ganga Contreras, F., Figueroa Aillañir, K. (2015). Gobernanza universitaria o cogobierno: El caso de la Universidad de Concepción de Chile. *Última Década*, (1)42, pp. 187-2016. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19542273009>
- Weber, Max. *Economía y sociedad*. (2014). México: FCE.
- Zuluaga, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, (18) 1, pp. 76-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194005>



UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

## PROFESIONALIZACIÓN EN LA CULTURA DIGITAL. LOS POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Teresa Guzmán Flores  
Leticia Pons Bonals  
Teresa Ordaz Guzmán

### INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es dar a conocer los cambios por los que ha atravesado la educación virtual en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) enmarcados en el desarrollo de la cultura digital. Se destacan los rasgos que caracterizan hoy día la formación de nivel posgrado, así como los motivos que manifiestan las personas que optan por formarse en modalidad virtual. Su redacción se basa en el recuento y documentación de las experiencias de sus autoras, quienes han estado presentes en distintos momentos que posibilitaron su surgimiento y desarrollo de los posgrados virtuales en esta institución.

En la primera parte del texto se relatan los antecedentes que dan cuenta de las transformaciones sociales que impelen a las universidades, en particular a la UAQ, a diversificar y ampliar su oferta educativa incorporando, para ello, los avances generados en materia de tecnología educativa, mismos que dan paso a la emergencia de programas educativos que asumen la modalidad educativa virtual.

En la segunda parte se abordan dos aspectos que han favorecido la implementación de la educación virtual en la UAQ: el Sistema Multimodal de Educación que perfila los lineamientos que hacen factible la operación de esta modalidad educativa y el diseño de tres posgrados que han evidenciado su utilidad en la práctica, dos de los cuales ya forman parte del padrón de posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

En la tercera parte se presentan los resultados del estudio exploratorio que sirvió de base para el diseño del tercer posgrado virtual de la UAQ aprobado en septiembre de 2019 por el Consejo Universitario para iniciar en enero de 2020. Los resultados de este estudio expresan con claridad los motivos que llevan a los aspirantes, quienes se encuentran insertos en un mundo educativo y laboral en transformación, a seleccionar la modalidad virtual para fortalecer su formación

profesional; por otro lado, se hace evidente que, ante estas demandas sociales, las instituciones de educación superior comienzan a diversificar su oferta incorporando la modalidad educativa virtual.

En las conclusiones se hacen algunas anotaciones acerca de la relevancia que tiene la educación virtual a nivel universitario en la sociedad actual. Al final se listan las referencias que son utilizadas a lo largo del texto.

## ANTECEDENTES

Un cambio educativo significativo que marca el tránsito del siglo XX al XXI es la irrupción acelerada de la educación virtual, la cual responde al carácter digitalizado que asumen la cultura en la que se forman los ciudadanos de la vida actual. La adopción de las tecnologías de información y comunicación como medios de interacción social marca la vida cotidiana de las personas, e influye en los procesos educativos. La inmediatez con la que se accede a la información, la sobre información que pondera la cantidad sobre la calidad de las fuentes consultadas, la pérdida de la capacidad de asombro, entre otros, son aspectos que impelen a las escuelas y universidades a innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporando modalidades en las que la presencialidad y la virtualidad se combinan en diversos grados niveles.

De acuerdo con datos proporcionados por la ANUIES, en el año 2000 el 38.7% de las instituciones de educación superior ya ofrecían programas denominados *on-line*, virtuales o a distancia, principalmente a nivel posgrado (SEP-ANUIES, 2014).

La educación virtual es resultado de una serie de transformaciones que sufre la educación a distancia, cuya oferta inició utilizando el correo postal como medio de comunicación para, tiempo más tarde, hacer uso de la radio y la TV. De acuerdo con Sucerquia y colaboradores durante las décadas de 1970 y 1980,

se crearon diferentes programas e instituciones [...] por ejemplo, la Open University en el Reino Unido, en el año 1970; la Universidad de Educación a Distancia UNED en España, en 1970; y, así mismo, en países como Alemania, Francia, China, Japón, Brasil, Venezuela, Chile, entre otros, donde el correo postal, la radio y la televisión fueron los principales medios de comunicación de la época involucrados en estos procesos educativos (2016, p. 38).

Posteriormente, el avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), especialmente el internet, abrieron grandes posibilidades a la educación a distancia que asumió un carácter virtual u *on-line*. En líneas generales, la denominada educación virtual, propia de la cul-

tura digital que hegemoniza los espacios de interacción de la sociedad actual, se define como un proceso de enseñanza- aprendizaje que puede desarrollarse fuera de un espacio físico, temporal, a través de una intranet o de internet, y que ofrece diversidad de medios y recursos dirigidos a apoyar la enseñanza. El desafío en este particular proceso radica en diseñar recursos que permitan constituir un espacio virtual, contribuyendo con esto a procurar la reflexión crítica sobre los beneficios y riesgos que conlleva el desarrollo de las digitales.

El carácter virtual de la educación ha puesto al descubierto nuevas formas de relación y comunicación que trastocan las lógicas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, es el desarrollo de la tecnología educativa, entendida como el conjunto de procesos y recursos que pueden ser utilizados para socializar y democratizar el conocimiento a través de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, el punto de partida para comprender los retos que enfrentan las universidades en la actualidad.

#### *La tecnología educativa en las instituciones*

La tecnología educativa es un tema que comienza a ser tratado en la UNESCO durante las últimas décadas del siglo XX, aunque como antecedente se puede mencionar la 22<sup>a</sup>. Conferencia Internacional de Educación celebrada en 1959, realizada con el propósito de “definir las medidas destinadas a facilitar el reclutamiento y la formación de personal de los cuadros técnico científicos” (UNESCO 1959); entonces se reconoció la importancia de la política educativa y el papel fundamental de las escuelas y los docentes en la conducción de lo que entonces se denominó formación “técnica científica”.

Un par de décadas después la sociedad fue testigo del desarrollo de las TIC y su consecuente incorporación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, especialmente como tecnologías de uso educativo. El concepto de Tecnología Educativa se vinculó entonces al uso de los medios audiovisuales en el aula y al proceso de incorporación de las TIC en las escuelas. En la *Conferencia Internacional de Educación de 1984*, en la que se abordó el tema “Renovación de la Escuela Primaria en la perspectiva de una iniciación científica y técnica apropiada” (UNESCO, 1984), se reconoció la necesidad de “examinar la utilización de las tecnologías educativas como ayuda para elaborar un programa de aprendizaje de bajo costo y elevada calidad en el contexto del nuevo ambiente científico y tecnológico, pero sin permitir que el sistema quede subordinado a estos recursos” (UNESCO, 1984, p. 37).

Los acuerdos emitidos en esta Conferencia fueron refrendados en el *Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado del 26 al 28 de abril del año 2000 en Dakar. Destaca entre los planteamientos vertidos en este Foro un conjunto de alusiones al uso de las entonces reconocidas como nuevas tecnologías en el sentido de aprovecharlas para lograr el propósito de educación para todos, ya que éstas “brindan la posibilidad de superar las distancias geográficas, dan mayor autonomía a los docentes y educandos gracias a la información y llevan el mundo al aula mediante la pulsación de teclas o una mirada a la pantalla” (UNESCO, 2000a, p. 17). Esto sin dejar de reconocer los riesgos que implica un uso no planeado de las TIC que puede conllevar a profundizar las desigualdades sociales.

En el marco de acción de este Foro se reconoce que “estas tecnologías conllevan múltiples posibilidades para la difusión de los conocimientos, un aprendizaje eficaz y la creación de servicios más eficientes de educación” (UNESCO, 2000b, p. 21); asimismo, se reconoció que deberán estar

al servicio de las estrategias de educación [y que] si se quiere que sean efectivas, sobre todo en los países en desarrollo, las TIC se verán combinar con tecnologías más tradicionales, como los libros y las emisiones de radio, y aplicarse más ampliamente en la formación de docentes (UNESCO, 2000b, p. 21).

En el mismo Foro se alertó a los Estados miembros de la UNESCO a actuar a través de políticas educativas que impidan que las TIC acrecienten las desigualdades sociales, debiliten “los vínculos sociales y pongan en peligro la cohesión cultural” (UNESCO, 2000b, p. 21).

Se asumió desde entonces, a nivel internacional, que la revolución provocada por las TIC da lugar a una nueva educación en la que los docentes se convierten en facilitadores y mediadores para que los alumnos las utilicen de manera crítica y para que se amplíen las oportunidades de enseñanza-aprendizaje. Desde entonces, las TIC “cumplen un rol crucial en la administración, planeación, gestión y seguimiento de las políticas y los procesos educativos” (UNESCO, 2000b, p. 41).

En el *Informe de seguimiento de la Educación para todos* elaborado por la UNESCO en 2008, se presentan las TIC como “un instrumento de aprendizaje emergente [...] fácil de usar, al que pueden acceder hoy en día mil millones de personas [...] haciendo hincapié en las posibilidades que ofrecen para un aprendizaje eficaz y una extensión del radio de acción de la educación” (p. 158). Se asume entonces que las TIC impactan los procesos de educación en dos sentidos: “una mayor utilización de los distintos modelos de enseñanza a distancia, a veces denominada *aprendizaje abierto*; y la realización de una serie de innovaciones pedagógicas vinculadas a las TIC, que utilizan tanto los docentes como los educandos” (p. 158).

---

Es claro que la presencia de las TIC en la educación se ha mantenido como una preocupación central de este organismo y de sus Estados miembros (entre ellos México), quienes se comprometen a seguir las líneas de acción que se derivan de los Foros y Conferencias Internacionales. En el *Foro Mundial sobre la Educación 2015*, celebrado en República de Corea con el tema “*Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación*” (UNESCO, 2015), los países participantes se comprometieron a “fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación [...] aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios” (UNESCO, 2015, p.3).

En el contexto mexicano, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 plantea que las TIC “han facilitado la comunicación y la coordinación de esfuerzos, y nos muestran un camino irreversible hacia una renovada relación entre ciudadanía y gobierno que deberá caracterizarse por la eficacia, la eficiencia, la ciencia y la transparencia” (Gobierno de la República, 2013a, p. 14). Específicamente, el aporte de las TIC a la educación se aborda en la tercera de las cinco metas nacionales denominada “México con educación de calidad”.

Derivado del Plan Nacional de Desarrollo, en el objetivo 6 del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se propuso “impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento”, destacando el siguiente objetivo: “ofrecer una educación moderna y de calidad a los niñas, niños y jóvenes de hoy implica facilitarles el acceso a las herramientas que proveen las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones y fomentarles el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas asociadas a la ciencia, la tecnología y la innovación, vinculándolas con el sector productivo” (Gobierno de la República, 2013b, p. 66).

Hoy día, en los primeros esbozos del diseño de lo que será la política educativa del actual gobierno mexicano se resalta el derecho a una educación “bajo los principios de universalidad, gratuidad, laicidad, obligatoriedad, democracia, integralidad, equidad y excelencia” (Gobierno de la República, 2019, p. 143), lo que no puede obviar el potencial que tiene la modalidad de educación virtual para atender a una demanda cada vez más amplia y diversificada. Así en el Primer Informe de Gobierno de la actual administración se reconocen los esfuerzos del Tecnológico Nacional de México y la Universidad Abierta y a Distancia de México que en conjunto suman una

matrícula superior a 80 mil estudiantes de los niveles de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado (Gobierno de la República, 2019).

Este recorrido evidencia que existe una tendencia internacional y nacional para generar programas educativos en los diferentes niveles, particularmente en educación superior, con el fin de ofrecer una educación que responda a las crecientes demandas sociales. En este sentido, promueven nuevos espacios de aprendizajes y el desarrollo de competencias necesarias para el siglo XXI a través de la modalidad virtual.

Estas tendencias se expresan también a nivel local y, por ello, el Programa Sectorial de Educación Querétaro 2016-2021 intitulado “El desarrollo del alumno como centro del sistema educativo” (Gobierno del Estado de Querétaro, 2017) propone la integración de las TIC como herramienta permanente que permitan el desarrollo de las competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de información y de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad. Ante estos influjos, la UAQ se ha impuesto objetivos y metas de desarrollo que incluyen el impulso de la educación virtual.

#### *La educación virtual en la UAQ*

La incorporación de las tecnologías educativas, como paso para la implantación de la educación a distancia en la UAQ, requirió de la voluntad de un grupo de investigadores que se dieron a la tarea de profundizar su formación en este campo y comprometerse con la ampliación de las capacidades instaladas en la institución (tanto materiales como humanas), hasta lograr integrar en su estructura las unidades académicas responsables de sostener a este que se convirtió en un proyecto de gran envergadura y largo alcance.

Entre los primeros pasos dados por este grupo destaca la realización, en 2008, de una investigación que tenía como objetivo conocer el estado de la integración de Tecnología Educativa en la universidad (Guzmán, 2008); en 2009 se creó un programa de formación docente para que los profesores integraran las TIC en sus prácticas educativas y comenzó a utilizarse la plataforma virtual para incorporar herramientas digitales en los cursos a solicitud de los profesores interesados.

La materialización de los esfuerzos institucionales se concreta en 2014 con la creación y puesta en marcha del Doctorado en Tecnología Educativa, cuyo propósito se orientó hacia la conformación de una comunidad de investigadores en este campo de conocimientos que dirigiera las transformaciones institucionales hacia la promoción de la educación virtual. Este posgrado se encuentra acreditado por el CONACYT y forma parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

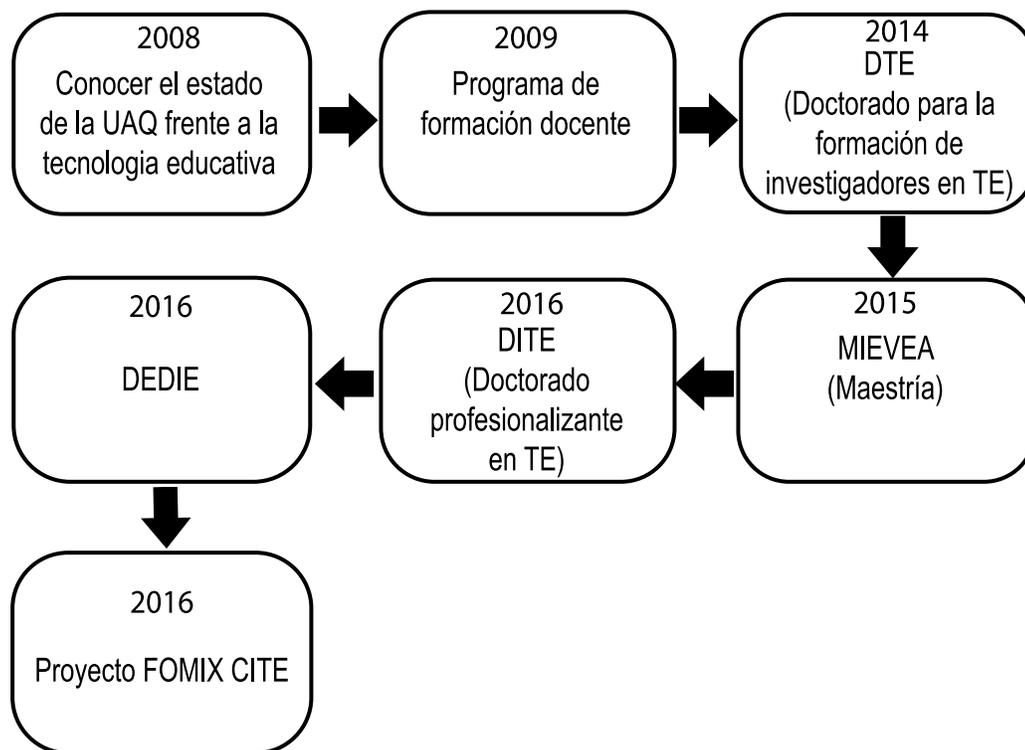
Siguiendo con esta lógica de vinculación entre generación de conocimientos, formación de recursos humanos y aplicación de avances de tecnología a la educación virtual, en 2015 se creó la primera maestría que la universidad ofrece en modalidad virtual y en 2016 el primer doctorado de este tipo. Ambos posgrados profundizan el conocimiento en materia de tecnología educativa y se encuentran acreditados por el CONACYT en la modalidad no escolarizada (denominación otorgada por esta instancia a la educación virtual).

En 2016 se crea también la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa (DEDIE), instancia que se responsabilizó, en un primer momento, de la operación de estos tres posgrados en coordinación con la Facultad de Informática a la que quedaron adscritos formalmente para las gestiones escolares; para su funcionamiento, en sus núcleos académicos se integraron investigadores de distintas Escuelas y Facultades de la UAQ, así como especialistas de otras instituciones de educación superior lo que refrenda el carácter interdisciplinario de la tecnología educativa.

La DEDIE surgió con el objetivo de integrar los avances tenidos para desarrollar e impulsar proyectos de innovación educativa a través de la integración de TIC en los modelos educativos presenciales y no presenciales de la universidad, ampliar la cobertura e incrementar la oferta educativa con procesos de calidad. Desde esta instancia se presentó en la Convocatoria 2016-02 de Fondos Mixtos para el estado de Querétaro el proyecto “Fortalecimiento de la infraestructura para el Centro de Investigación en Tecnología Educativa” (registro FOMIX QRO-2016-279757), el cual fue aprobado y operado en dos etapas anuales. Como resultado de este proyecto, hoy día la universidad cuenta con un centro de investigación dedicado a la generación de conocimientos en materia de innovación, tecnología educativa y educación virtual, con la finalidad de proveer de información oportuna y pertinente que sea aplicada en la actualización permanente del Sistema de Educación Multimodal la UAQ (ver Figura 1).

Hoy día, teniendo en cuenta que la legislación universitaria reconoce como asiento de los centros de investigación y de los posgrados a las Facultades, la de Informática ha asumido la operación de sus posgrados y el Centro de Investigaciones en Tecnología Educativa (CITE) se ha reubicado en la Facultad de Psicología desde donde ha impulsado el diseño de un nuevo doctorado virtual en Educación multimodal. Con estas acciones la administración central refrenda el interés por consolidar esta modalidad educativa.

Figura 1. Antecedentes de la educación a distancia en la UAQ



Fuente: elaboración propia.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA UAQ

Las instituciones de educación superior que deciden aplicar nuevas modalidades educativas e incorporar la tecnología educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje enfrentan el desafío de conciliar las tradicionales disposiciones académicas, administrativas, financieras y normativas de la educación presencial con prácticas innovadoras. Para que las diversas modalidades educativas puedan operar eficientemente y desplegar completamente todo su potencial, es necesario realizar transformaciones institucionales con la intención de crear innovaciones educativas.

La experiencia de la UAQ en cuanto al diseño y operación de sus posgrados virtuales se sostiene en el Sistema Multimodal de Educación (SiME) el cual plantea la existencia de “diferentes modelos educativos, en este caso, relacionados con los semipresenciales y los no presenciales como son los modelos a distancia, abiertos y mixtos” (Guzmán y Escudero 2016, p. 15). De los

lineamientos del SiME, los cuales se exponen a continuación, se deriva el diseño curricular y las normas que han hecho posible el desarrollo de la modalidad educativa virtual que hasta hoy ha mostrado su eficacia en el nivel de posgrado, situación que se evidencia con el crecimiento de la demanda de estudios, así como con la nueva oferta educativa que planea la UAQ.

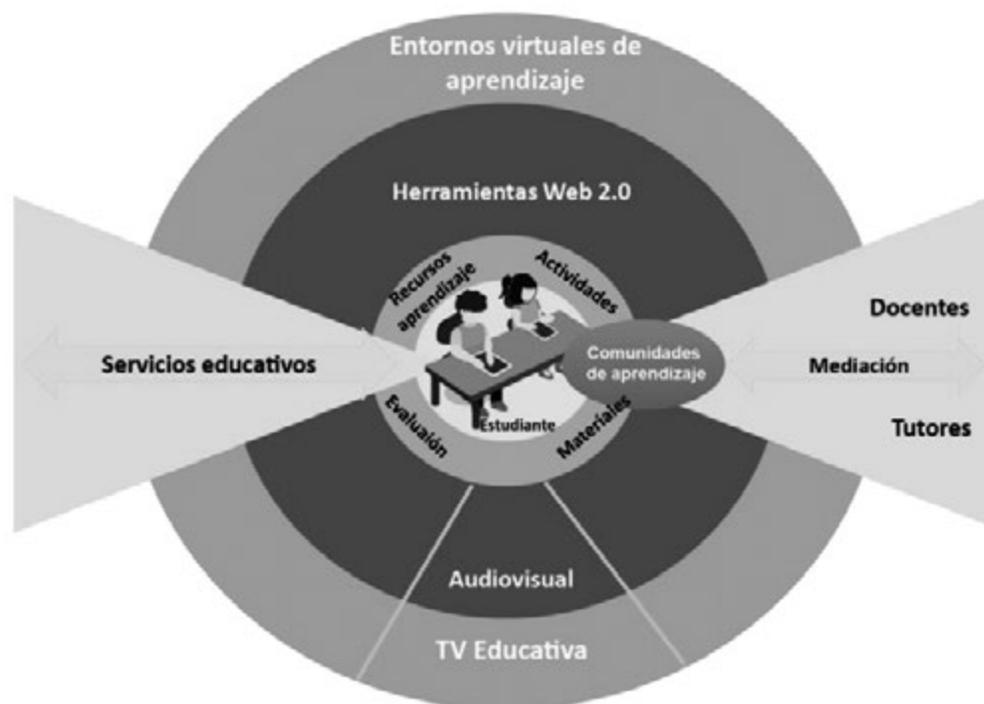
### *El SiME*

El SiME está orientado principalmente por el Modelo Educativo de la propia institución UAQ, (2017). Se enmarca en una concepción pedagógica constructivista y humanista del aprendizaje. La visión humanista pretende formar estudiantes con principios éticos, responsables, justos y equitativos; esto es, promueve una dimensión moral para el ejercicio ciudadano, que entronca con el principio humanista que evita la formación exclusivamente técnica y pretende alcanzar una formación global del ser humano.

Una de las características esenciales de este sistema es que está centrado en el aprendizaje del alumnado y no en el del profesorado; es lo que conocemos como modelo paidocéntrico (Y no magistocéntrico), o modelo fundamentado en las metodologías activas y participativas. Los recursos de aprendizaje, las actividades educativas y la evaluación están orientados a lograr un aprendizaje significativo para el alumnado y pretenden conseguirlo por medio de la flexibilización de su acceso y uso (ver figura 2).

Para poder lograr lo anterior, se usan todas las herramientas disponibles de la Web 2.0 y se gestionan Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEAS), en los cuales, con la debida planificación didáctica y el correcto acompañamiento por parte del docente y tutores, se eliminan las limitaciones espaciotemporales. Esto es, el estudiante es el verdadero protagonista de un proceso en el que debe enfrentarse a un diseño instruccional que se respalda en secuencias didácticas comprensibles. Del trabajo que realice el propio estudiante en relación con esas secuencias didácticas, con cada una de las actividades, recursos y procesos evaluativos que las integran, surge la transformación cognitiva buscada, el aprendizaje significativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Todo ello, por supuesto, no se da en solitario sino acompañado de sus compañeros (con los que interactúa constantemente), del docente y tutores (quienes además lo acompañan y guían en el proceso en el proceso), y del resto de la comunidad educativa que se ubica en el contexto); el conjunto de interacciones entre personas y con recursos tecnológicos generan EVEAS propicios para el aprendizaje.

Figura 2. Representación gráfica del SiMe



Fuente: tomada de Guzmán y Escudero (2016, p. 24).

Los EVEAS son espacios de comunicación e interacción que permiten el intercambio de información y que hacen posible, según su utilización, la creación de un contexto en el que se facilita la cooperación de docente y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación que posibilita el uso de los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar.

En los EVEAS cobra especial significación tanto el carácter sociocultural como el carácter discursivo de la interacción. En relación con lo primero, podemos citar la naturaleza interactiva del aprendizaje según el constructivismo social, donde el sujeto aprende más y mejor si su proceso de aprendizaje se da entre pares, con los que va construyendo y experimentando el cambio cognitivo; en cuanto al carácter discursivo, se refiere a su naturaleza dialógica, según la cual el aprendizaje necesariamente debe producirse por una reordenación de las hipótesis de inicio, a las que se someten las antítesis aducidas en el proceso dialógico y tras las cuales se establecen las tesis del verdadero aprendizaje (Cubero, 2005).

En cualquier caso, la elevada versatilidad de los EVEAS permite un amplio abanico de posibilidades pedagógicas susceptibles de ser utilizadas para lograr un aprendizaje basado en la colaboración y en la cooperación de los estudiantes, con un alto nivel de interacción y de intercambio comunicativo. Y es en esa línea en la que podemos afirmar que el modelo de educación de la UAQ realiza una apuesta clara y rotunda por la educación virtual que fomente el trabajo colaborativo entre los estudiantes, así como entre los estudiantes y su cuerpo docente en concordancia con el ideario universitario institucional.

Es necesario remarcar que los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación virtual o no escolarizada toman como centro de atención la actividad constructiva del estudiante; sin embargo, incidimos especialmente, a diferencia de otros enfoques, en el desarrollo de esta actividad como un sistema de interacciones en el que la mediación del docente, los contenidos, los demás estudiantes y el propio contexto sociocultural que interviene en la actividad, son determinantes para asegurar la calidad de dichos procesos.

#### *Los posgrados virtuales en la UAQ*

El potencial del SiME se ha venido descubriendo sobre la marcha y a la fecha se tienen experiencias exitosas en su aplicación. Una de ellas se relaciona con el diseño e implementación de posgrados virtuales (que en la nomenclatura del CONACYT se reconocen como “no escolarizados”). Dos posgrados operan actualmente en la Facultad de Informática: la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (MIEVEA) y el Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa (DITE). Ambos programas se encuentran acreditados en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT y hoy día se han convertido en el ejemplo a seguir para fortalecer la oferta educativa virtual de nivel posgrado en esta institución.

La MIEVEA, diseñada en el año 2015, es la primera maestría operada en modalidad virtual o no escolarizada en la UAQ que se incorpora al PNPC del CONACYT, con el objetivo de “formar profesionales con competencias en el uso de las TIC, la gestión, aplicación y evaluación de entornos virtuales en la educación” (UAQ, 2015a); mientras que el DITE, cuyo objetivo es formar profesionales que “incorporen la tecnología educativa para fortalecer el desarrollo social de su comunidad” (UAQ, 2015b), además de ser el primer doctorado diseñado por la UAQ en esta modalidad, hasta 2019 es el único que se encuentra reconocido en el PNPC a nivel nacional.

En 2019 se diseña el Doctorado en Educación Multimodal el cual tiene su sede en el Centro de Investigación en Tecnología Educativa que pasó a depender de la Facultad de Psicología. Este

doctorado plantea que la irrupción de las TIC en la vida cotidiana ha puesto al descubierto nuevas formas de aprender, así también ha traído consigo nuevos riesgos y peligros que obligan a docentes y autoridades educativas a replantear los procesos de enseñanza. Asumiendo un enfoque centrado en el construccionismo y el conectivismo se asume que la comprensión del mundo es producto del intercambio social contextualizado, llevado a cabo entre personas que interactúan con su medio el cual hoy día incorpora el ciberespacio y el uso de diversos medios y redes sociales de interacción (UAQ, 2019).

Siguiendo los lineamientos del CONACYT, los posgrados virtuales asumen un carácter profesionalizante, lo que supone que los estudiantes adquieren una formación especializada que contribuye a su ejercicio profesional. De acuerdo con el PNPC del CONACYT estos posgrados se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Profundizar y ampliar los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en un área específica.
- Impartir unidades de aprendizaje puntuales, prácticas de laboratorios o realizar prácticas profesionales en centros de trabajo,
- Adiestramiento en la solución de problemas concretos que se presenten en el espacio ocupacional específico.
- Actividades complementarias relacionadas con la especialidad como conferencias y seminarios.
- Existencia de líneas de trabajo profesional congruentes con el área de conocimiento considerada en el plan de estudios y que constituyan espacios reales de aproximación a la actividad profesional (CONACYT, 2016, p. 6).

## DE LOS MOTIVOS PARA ESTUDIAR UN POSGRADO VIRTUAL

Lo que se expone en este apartado forma parte del estudio de pertinencia realizado por las autoras como paso previo para dar inicio del proceso de diseño del Doctorado en Educación Multimodal (DEM) y quedó incluido en el documento fundamental de este programa educativo.

El propósito de dicho estudio definir la demanda potencial de aspirantes por lo que asumió un carácter exploratorio que buscó identificar las características y motivaciones de egresados de programas de maestría de distintas Instituciones de Educación Superior (IES) quienes aspiran a ingresar a un doctorado ofrecido en modalidad virtual en el campo de la educación; fue realizado por investigadores del CITE durante el año 2018. Participaron 60 interesados en ingresar en un doctorado en modalidad virtual en el campo de la educación.

### *Características de los aspirantes*

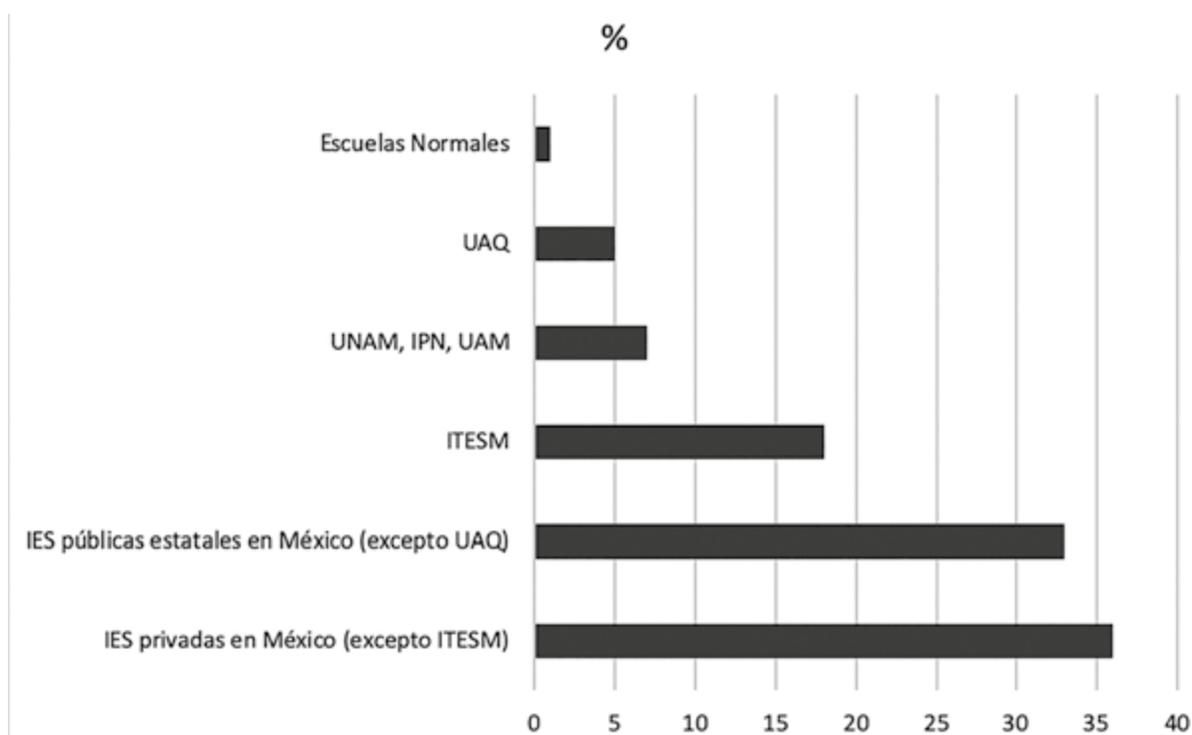
Las edades de los aspirantes a un doctorado con las características del DEM nacieron en la década de 1970 (42%) y 1980 (47%) lo que implica que sus edades fluctúan entre 30 y 50 años. Solo 10% de los aspirantes nacieron antes del año 1970 y el 1% en la de 1990. En cuanto al sexo, 52% son mujeres y 48% hombres; en tanto la mayoría de los aspirantes son casados (35 casos) o viven con una pareja estable (2 casos) constituyendo el 62% de la demanda, mientras que el 38% son solteros (22 casos) o divorciados (1 caso). Esto implica que quienes demandan estudios de doctorado en modalidad virtual son profesionistas que ya cuentan con experiencia laboral y, en su mayoría, son cabezas de familias. En la regionalización de la demanda tenemos que 49 aspirantes (82%) viven en entidades del país distintas a Querétaro, mientras que 13% (8 casos) radican en Querétaro. El 1% de la demanda radica en el extranjero, particularmente en Centroamérica. Esta situación refleja la ampliación del área de influencia de los posgrados que se ofrecen en la modalidad virtual ya que su impacto traspasa las fronteras estatales e incluso nacionales.

Las IES de procedencia de la demanda de estudiantes es diversa y suma 42 IES, una de éstas es extranjera (Universidad Nacional de Colombia), mientras que el resto (41 IES) son nacionales. El mayor porcentaje lo presenta el Instituto de Estudios Superiores del Monterrey (ITESM) en el que estudió el 18% de los aspirantes. Es de destacar que esta institución mantiene una oferta educativa virtual importante en el país. De la UAQ solo provino el 5% de la demanda, mientras que de otras universidades públicas estatales provino el 33% de la demanda, destacando la Universidad Autónoma de Baja California que representó 8% de dicho porcentaje. Los egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Metropolitana (UAM) representaron solo el 7% de la demanda. Únicamente se presentó un egresado de una Escuela Normal. El 36% restante lo constituyeron egresados de IES privadas (Universidad TecMilenio, Universidad Autónoma del Noreste, Universidad Anáhuac, Universidad de las Américas, Universidad La Salle, Universidad de Celaya, Universidad Panamericana, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), entre otras.

El mayor porcentaje lo presenta el Instituto de Estudios Superiores del Monterrey (ITESM) en el que estudió el 18% de los aspirantes. Es de destacar que esta institución mantiene una oferta educativa virtual importante en el país. De la UAQ solo provino el 5% de la demanda, mientras que de otras universidades públicas estatales provino el 33% de la demanda, destacando la Universidad Autónoma de Baja California que representó 8% de dicho porcentaje. Los egresados de la Universi-

dad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Metropolitana (UAM) representaron solo el 7% de la demanda. Únicamente se presentó un egresado de una Escuela Normal. El 36% restante lo constituyeron egresados de IES privadas (Universidad TecMilenio, Universidad Autónoma del Noreste, Universidad Anáhuac, Universidad de las Américas, Universidad La Salle, Universidad de Celaya, Universidad Panamericana, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), entre otras (Ver Gráfica 1).

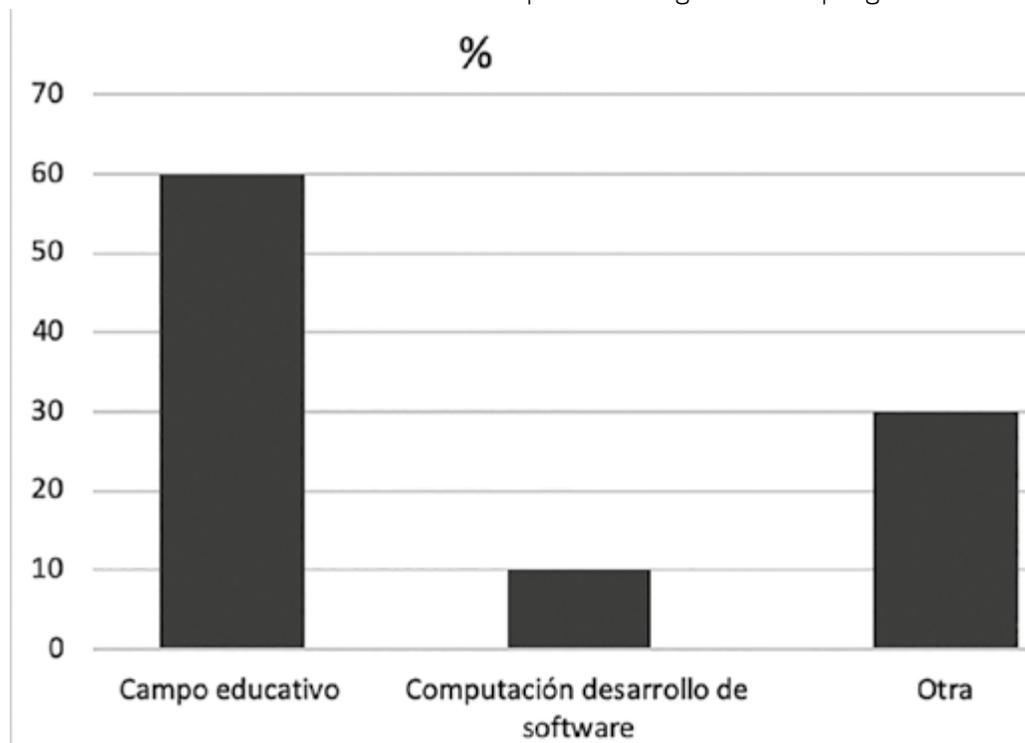
Gráfica 1. Institución de procedencia de aspirantes a ingresar a un posgrado virtual



Fuente: Elaboración propia a partir de información del estudio de pertinencia del DEM (UAQ, 2019).

Los estudios de maestría realizados por los encuestados son también variados, concentrándose los mayores porcentajes en el campo de la educación (maestrías en enseñanza, docencia, tecnología, planeación y administración educativa) con el 60%, seguido de maestrías relacionadas con la computación y el desarrollo de software (10%); el 30% restante incluye maestrías muy diversas del área de ingeniería, administración de negocios, ciencias, bioética, valuación, entre otras (ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Estudios de maestría de los aspirantes a ingresar a un posgrado virtual



Fuente: Elaboración propia a partir de información del estudio de pertinencia del DEM (UAQ, 2019).

Esta diversidad se explica por el hecho de que la mayoría de los encuestados trabajan como docentes y recurren al doctorado para profesionalizarse, independientemente de su área de conocimiento. Esto se refrenda con los siguientes datos: 92% de los encuestados laboran en el sector educativo y solo el 8% en el sector industrial/empresarial.

Los promedios de calificación que presentaron los encuestados se sitúan entre 9.5 y 10 de (50%); entre 9.0 y 9.4 (32%); entre 8,5 y 8.9 (12%) y solo 6% reporta un promedio de calificación entre 8.0 y 8.4. Entre las modalidades de titulación que ellos reportaron destaca la tesis y presentación de examen profesional (55% del total de solicitudes), seguida de la presentación de un examen general de conocimientos (15%), la graduación por rendimiento académico o promedio (13%), presentación de trabajo terminal o tesina (8%), cursar asignaturas complementarias o adicionales (5%). El 4% restante no respondió este cuestionamiento.

Un aspecto importante a tener en cuenta al momento de optar por una modalidad educativa virtual es el tiempo que puede dedicarse a los estudios. En este sentido, 38% de los aspirantes

encuestados afirmó disponer de hasta 20 horas semanales; el 18% manifestó una dedicación de entre 21 y 30 horas semanales, el 15% entre 31 y 40 horas y solo el 3% estaba en condiciones de dedicar más de 40 horas a la semana. Es necesario que este cuestionamiento no fue respondido por el 26% de los encuestados.

Más allá de la información cuantitativa que permite caracterizar la demanda educativa virtual, un análisis cualitativo de las respuestas dadas por los encuestados permitió el establecimiento de las tres categorías que se exponen a continuación, las cuales muestran las ventajas que ellos identifican con esta modalidad educativa.

#### *Motivos para seleccionar un doctorado en modalidad virtual*

Entre los motivos para estudiar el doctorado destacan aquellos esgrimidos por quienes llevan varios años de práctica docente y consideran que es necesario: “conocer mejores herramientas que [...] permitan acercar la tecnología con un uso responsable a los alumnos” (C59); “compaginar la enseñanza con la tecnología” (C02); “seguir generando competencias adecuadas para mi formación profesional” (C03); “en mi desarrollo profesional desde hace siete años como docente [...] he descubierto las necesidades de innovar las formas en que se lleva a cabo el proceso educativo en el nivel en que me desempeño” (C08); o procurar “el desarrollo de mejoras a nuestros programas de aulas virtuales” (C21); así como “tener mejores herramientas para poder mejorar mis habilidades” (C52).

En las respuestas se observa una preocupación por profesionalizarse entendiendo que esto conlleva a la incorporación de nuevos recursos tecnológicos: considerar un doctorado virtual permite a quien tiene:

*14 años trabajando en [una] maestría [...] en la que me desempeño como docente y como encargado de un área de informática, en la cual desde hace aproximadamente 10 años implementamos la plataforma Moodle como apoyo a las clases presenciales [ahora] estamos trabajando para poder ofrecer nueva oferta educativa en modalidad mixta y a distancia (C26).*

Los motivos esgrimidos no desconocen algunas críticas que se hacen a la educación virtual, pero ante éstas se esgrimen argumentos a favor entre los que destaca el no conocerla a fondo, como lo expresa el siguiente texto:

*sigue habiendo un alto grado de escepticismo, de considerar los estudios a distancia como una alternativa de formación confiable para la construcción de saberes y el desarrollo de habilidades. Esto se debe en gran parte al desconocimiento de sus múltiples ventajas y la innovación del proceso educativo y de la construcción del conocimiento mismo [...] es en este punto en donde ubico la principal razón por la que me interesa” (C53).*

### *Competencias digitales relacionadas con estudiar un doctorado digital*

Algunos encuestados resaltan sus competencias en el manejo tecnológico: “tengo conocimientos previos en el uso de plataformas educativas [...], así como también, he desarrollado software educativo para nivel primaria [...] desarrollo de materiales tecnológicos [...], infografías [...], videotutoriales [...], recursos de aprendizaje colaborativo y cooperativo de la web 2.0” (C12); “mi elección de estudiar este doctorado se sustenta en mi experiencia laboral por más de tres años en Aulas Fundación Telefónica, en el cual apoyé a docentes de nivel básico en la adquisición de competencias para el uso de TIC (C28). Otros reconocen “las ventajas que ofrecen los entornos alternativos de aprendizaje que integran a la tecnología” (C60), así como el hecho de que el doctorado “me permitirá adquirir herramientas [y] nuevos métodos de educación” (C56).

Pero las competencias que descubren los encuestados como óptimas para desarrollar sus estudios en la modalidad virtual incluyen también “el pensamiento crítico, trabajo colaborativo... autorregulación y la métrica en la calidad de los trabajos” (C04). También se destaca la flexibilidad de tiempos que brinda un programa a distancia: “me permitirá una gran flexibilidad para atender mis compromisos [...] y lograr mis objetivos relacionados con la tecnología y la educación” (C11). Se descubren también necesidades de formación que atiendan al desarrollo de estas competencias: “los objetivos que me fijo [...] es ampliar mis habilidades pedagógicas y tecnológicas para aplicar procedimientos innovadores en el ámbito de las TIC” (C09); “generar conocimiento nuevo de alta calidad que ofrezca soluciones a problemas del entorno educativo y empresarial [...] en torno a las TIC” (C45), “encontrar nuevos campos de acción en dónde buscar problemas a resolver, a la apertura al cambio, al autoaprendizaje, a la reflexión, al trabajo colaborativo y buscar complementar mi perspectiva con la interdisciplinariedad” (C19).

### *Contribución de doctorado a la formación del aspirante*

La formación doctoral abre posibilidades de desarrollo profesional para los encuestados quienes afirman que al concluirlo tendrán “la oportunidad de dirigir tesis de licenciatura y posgrado, dando a los estudiantes mis mayores aportaciones, participar en diferentes ponencias [...] ampliar mis redes entre investigadores” (C05); “deseo constante de superación y desarrollo académico” (C06); así como “apropiación de saberes y capacidades para mejorar mi desempeño en los programas de tecnología educativa en el área de la docencia” (C39). Existe un interés por trasladar los aprendizajes de manera inmediata a la práctica educativa: “los conocimientos y desarrollos que adquiera al estudiar el doctorado serán aplicados de manera inmediata en los grupos que tengo actualmente”

(C14); o de aplicarlos más adelante, *“planeo en un futuro utilizar los conocimientos adquiridos para desarrollar prácticas educativas que generen impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes”* (C16). En cualquier caso, se asume que *“la aplicación de la tecnología educativa mejora las habilidades y las características cognitivas logrando así una explosión de aprendizaje y recepción de nueva información”* (C55).

Algunos encuestados asumen un compromiso social al estudiar el doctorado: *“para la mejora de la formación académica que reciben los alumnos [...] de telesecundaria [...] pretendo contribuir a reducir la brecha digital, así como ofrecer una educación de calidad con equidad”* (C07); también se toma en cuenta la mejora de la institución en la que se labora provocando *“un cambio que llevara a revolucionar en la implementación de proyectos de innovación tecnológica con impacto social”* (C54), o la creación de nuevas empresas, como *“crear una consultoría especializada y ayudar a instituciones educativas”* (C29). Así también se prevé un impacto mayor: *“me permitirá desarrollar proyectos que, a través de las TIC solucionen, de una forma óptima e innovadora, necesidades reales de mi estado y en mi país”* (C17) o *“realizar una investigación aplicada en beneficio de la sociedad”* (C35).

El impacto de la formación no se limita al ámbito escolar, algunos encuestados perciben un impacto en otros entornos laborales:

*considero muy valioso que el enfoque del doctorado no se limita al ámbito académico [...] ya que tengo la oportunidad de participar en el proyecto de una empresa local, que consiste en la creación de un centro educativo especializado de comedores industriales* (C46).

Otros aluden a la *“adquisición de conocimientos y competencias sobre la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación [...] tanto en el ámbito académico como en el laboral mediante el desarrollo e implementación de proyectos”* (C46); *“me pudiera brindar la oportunidad de emprender un negocio propio enfocado a la consultoría organizacional dirigido a la mejora y optimización de las organizaciones a través de la implementación de tecnología para mejorar la gestión de conocimiento”* (C34). En este sentido los estudios de doctorado abren las expectativas de formación más allá de las escuelas.

## CONCLUSIONES

Los modelos educativos y los planes de desarrollo universitarios que se desarrollan en el siglo XXI en el marco de la cultural digital están llamados a incorporar en su misión, visión y objetivos

el componente tecnológico que permitirá ampliar la oferta educativa haciéndola llegar a regiones recónditas, dando respuesta, con ello, a una demanda creciente y cada vez más diversificada. Este requerimiento social aunado a la creciente incorporación de las TIC en diferentes ámbitos de la vida cotidiana ha demandado a las universidades el desarrollo de estrategias educativas que las involucren en alguna medida.

Pero, si bien la incorporación de las TIC y el desarrollo de la educación virtual en la universidad es un proceso que responde a una transformación social global, adquiere matices particulares en cada contexto institucional. La experiencia de la UAQ evidencia que la institucionalización de esta modalidad educativa se logra a través del vínculo que se establece entre los siguientes elementos:

- a) la constante indagación y producción de conocimientos en la que se involucran los investigadores, quienes actualmente se agrupan en el CITE fortaleciendo la investigación en este campo;
- b) la formación de recursos humanos para la innovación e investigación en tecnología educativa que se lleva a cabo en los posgrados en los que colaboran los investigadores del CITE;
- c) la aplicación de innovaciones educativas para el fortalecimiento de la educación a distancia en la UAQ a través de proyectos de investigación aplicada que vinculan la investigación con la sociedad, a través de programas de educación continua y el desarrollo de materiales virtuales.

La simbiosis entre estos tres elementos ha sido clave para desencadenar el proceso de desarrollo de las capacidades, tanto humanas como tecnológicas, que requiere la implementación de un proyecto educativo ambicioso que sienta sus bases en las experiencias tenidas a lo largo de diez años durante los cuales emerge el CITE como la instancia responsable de promover la educación virtual en la UAQ, recuperando los avances y reflexionando sobre los riesgos que marcan la vida social en la cultura digital.

Pero, para afirmar que los esfuerzos institucionales en materia de educación virtual son exitosos debe tenerse en cuenta que éstos ofrecen respuestas pertinentes a necesidades concretas de formación profesional; esto se corrobora al conocer los motivos y expectativas que relatan quienes aspiran a ingresar a un programa educativo virtual, lo que lleva a reconocer el impacto en las TIC tienen en la conformación de subjetividades propias de la cultura digital que caracteriza a esta sociedad.

## REFERENCIAS

- CONACYT (2016). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no escolarizada*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. En: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/convocatorias/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/9006-marco-de-referencia-no-escolarizada/file>
- Cubero Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, vol. 23, pp. 43-61. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902305>
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Gobierno de la República (2019). *1 Informe de Gobierno 2018-2019*. México: Gobierno de México-Presidencia de la República. Disponible en: <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2019/09/PRIMER-INFORME-DE-GOBIERNO-2018-2019.pdf>. Consultado el 13 de septiembre de 2019.
- Gobierno de la República (2013a). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de México-Presidencia de la República. Disponible en <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/MexicoPlanNacional-deDesarrollo20132018.pdf>
- Gobierno de la República (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Gobierno de México-Presidencia de la República. Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf)
- Gobierno del Estado de Querétaro (2017). *Calidad, Inclusión y Equidad Educativa Programa Sectorial de Educación, Querétaro 2016-2021 El Desarrollo del Alumno como Centro del Sistema Educativo*. Santiago de Querétaro. Disponible en <http://www.coepesqro.org.mx/static/docs/REUNIONES/2017/IRA%20SESION%20ORDINARIA/10.%20Programa%20Sectorial.pdf>
- Guzmán Flores, T. (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad Autónoma de Querétaro. Propuesta estratégica para su integración*. [Tesis doctoral en Tecnología Educativa]. Tarragona: Universidad Rovira I Virgili.
- Guzmán Flores, T. y Escudero Nahón, A. (2016). *Sistema multimodal de educación. Principios y lineamientos de la educación a distancia, abierta y mixta en la Universidad Autónoma de Querétaro*. Querétaro: UAQ. Disponible en: <http://www.uaq.mx/docsgraales/informatica/Sistema-Multimodal-de-educacion-UAQ.pdf>
- SEP-ANUIES (2014). *Acuerdo de bases conceptuales para la Educación Superior Abierta y a Distancia (2014)*. México, D.F.
- Sucerquia Vega, E.A.; Londoño Cano, R.A.; Jaramillo López, C.M. & De Carvalho Borba, M. (2016). La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 33-55. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/760/1286>
- UAQ (2015a). *Plan de Estudios de la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Querétaro: UAQ.
- UAQ (2015b). *Plan de Estudios del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa*. Querétaro: UAQ.

- UAQ (2019). *Plan de Estudios del Doctorado en Educación Multimodal*. Querétaro: Facultad de Psicología-CITE-UAQ.
- UAQ (2015c). Plan Institución de Desarrollo 2015-2018. Querétaro: UAQ. Disponible en: [http://www.uaq.mx/planeacion/pide/PIDE\\_UAQ\\_2015-2018.pdf](http://www.uaq.mx/planeacion/pide/PIDE_UAQ_2015-2018.pdf)
- UAQ (2017). *Modelo educativo universitario: Proceso de reflexión participativa y propuesta para su actualización e implementación*. Disponible en: <http://planeacion.uaq.mx/docs/cuadernos-deplaneacion/CUADERNO%204%20MEU%20.pdf>
- UNESCO (1959). *Conferencia Internacional de Educación, 49ª. Recommendation*. Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/R49.pdf>
- UNESCO (1984). *Conferencia Internacional de Educación, 39ª. Reunión*. Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rec\\_74\\_s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rec_74_s.pdf)
- UNESCO (2000a). *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO (2000b). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- UNESCO (2008). *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159125>
- UNESCO (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. París: UNESCO. Disponible en <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/>

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH



UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

## LAS AUTORAS Y AUTORES

### **Rocío Adela Andrade Cázares**

Doctora en educación por la Universidad de Guadalajara. Es docente-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro. Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación abarcan la metodología de la investigación y la formación de investigadores educativos, el diseño y evaluación curricular, así como la teoría pedagógica, en el marco de las cuales ha dirigido tesis de licenciatura y posgrado, ha escrito diversos artículos publicados en revistas especializadas y ha realizado investigaciones básicas y aplicadas. Correo e: nefertiti.mex@gmail.com

### **Anahí Isabel Arellano Vega**

Especialista en tecnologías de la información para el aprendizaje. Es maestra en Desarrollo y aprendizajes escolares por la Universidad Autónoma de Querétaro y candidata a doctora en Innovación en Tecnología educativa por la misma universidad. Docente de la licenciatura en Psicología educativa y la licenciatura en Innovación y gestión educativa, atendiendo la línea de formación Educación en ambientes virtuales. Actualmente desarrolla la investigación Formación continua para el desarrollo de competencias digitales docentes de nivel superior. Correo e: anahi.isabel.arellano.vega@gmail.com

### **Dulce María Cabrera Hernández**

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas. Es Profesora Investigadora de la FFyL- BUAP. Sus líneas de investigación son: Investigación educativa, experiencia y formación. Análisis político de discurso y sujetos educativos. Saberes educación y subjetividad. Colaboradora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE-UAQ). Correo e: dulce-mariacabrera@gmail.com

### **Karla Jeanette Chacón Reynosa**

Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva. Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chiapas y Doctora en Sociología, teoría, conocimiento y comunicación por la Universidad Complutense de Madrid. Sus temas de investigación son: cuerpo y género, co-

municación e interculturalidad, cuerpos fronterizos y cuerpo e identidades sexuales. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, campus VI (1997), donde actualmente forma parte del núcleo académico básico de la Maestría en estudios culturales y del doctorado en estudios regionales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Autora de libros y capítulos públicos en espacios académicos de impacto nacional e internacional sobre la línea de investigación de Cuerpo y cultura.

### **Rosario Guadalupe Chávez Moguel**

Doctora en Pedagogía. Es docente-investigadora en los programas de Licenciatura de Pedagogía, Maestría de Estudios Culturales y el Doctorado en Estudios Regionales (PNPC), de la Universidad Autónoma de Chiapas. Perfil PRODEP, Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus intereses académicos están centrados en la formación docente, la transformación de la práctica educativa y los procesos educativos interculturales. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado Educación y Desarrollo Humano.

### **Elsa María Díaz Ordaz Castillejos**

Doctora en Lingüística en la Universidad de Santiago de Compostela, España. Actualmente, es docente en la licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas, en la Maestría en Estudios Culturales (MEC) y en el Doctorado en Estudios Regionales (DER), estos dos últimos pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Es integrante del cuerpo académico consolidado Educación y Desarrollo Humano, socia de la ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina) y de la AMLA (Asociación Mexicana de Lingüística aplicada); asimismo, pertenece al Sistema Estatal de Investigadores (SEI) y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sus líneas de investigación son: Didáctica de la lengua y la literatura, Evaluación curricular, Comunicación educativa, Procesos de recepción mediática, Género y discurso, Lenguaje e interculturalidad, Análisis del discurso, Narrativas e historias de vida y Representaciones sociales.

### **Teresa Guzmán Flores**

Doctora en Tecnología educativa por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España. Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro con una trayectoria de más de 25 años y actualmente es coordinadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa. Duran-

te su trayectoria ha dirigido tesis, publicado varios artículos y liderando proyectos de investigación y extensión en el campo de la tecnología educativa. Es representante institucional ante el Espacio Común de Educación a Distancia (ECOESAD) y miembro de la REDLATE México. Sus líneas de investigación son formación docente y educación mediada por tecnología. Correo-e: gflores@uaq.mx

### **Luisa Aurora Hernández Jiménez**

Es Profesora Investigadora de la Escuela de Humanidades, Campus IV, en la Universidad Autónoma de Chiapas. Es licenciada en Pedagogía, maestra en Educación y Doctora en Estudios Regionales. Desde el 2016 es integrante del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y del Sistema Estatal de Investigadores en Chiapas. Perfil Prodep vigente. Ha publicado 1 libro, 4 capítulos de libro y en revistas y memorias de congresos nacionales e internacionales sobre formación en competencias en el nivel medio superior y superior, competencias ciudadanas, juventud, experiencia docente, práctica y saber docente.

### **Nancy Leticia Hernández Reyes**

Doctora en Educación por la Universidad de Málaga, Maestra en Educación Superior y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas. Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades de la UNACH, en los programas de licenciatura, maestría y doctorado; líder del Cuerpo Académico Consolidado "Educación y Desarrollo Humano". Las líneas de generación de conocimiento que cultiva son: currículum, formación docente y problemas educativos regionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, e investigadora honorífica del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado; además es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de diferentes redes académicas nacionales e internacionales. Se ha desempeñado dentro de la administración educativa como Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades, Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH, Directora de Educación Superior del Estado de Chiapas y actualmente como Directora General del Colegio de Bachilleres de Chiapas.

### **Marco Vinicio Herrera Castañeda**

Doctor en Estudios Regionales por parte de la Universidad Autónoma de Chiapas y Doctor en Educación y Comunicación Social por la Universidad de Málaga. Integrante del Sistema Nacio-

nal de Investigadores (Nivel C). Sus líneas de investigación incluyen las trayectorias de vida, el análisis de la cultura en los entornos analógicos y digitales y los procesos de creatividad. Actualmente en editor ejecutivo de *Devenir*, revista de estudios culturales y regionales; docente e investigador en la Facultad de Humanidades de la UNACH en las carreras de Comunicación y TIC aplicadas a la Educación, y la Maestría en Estudios Culturales. Correo-e: marco.castaneda@unach.mx

### **Fernando Lara Piña**

doctor en lingüística por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y miembro del Cuerpo Académico consolidado “Educación y Desarrollo Humano” de esta institución. Actualmente ejerce la docencia en la licenciatura en lengua y literatura hispanoamericanas, la Maestría en Estudios Culturales y el Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH. Las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultiva son análisis crítico del discurso político y mediático, modelos culturales sobre el proceso de escolarización y didáctica de la lengua y la literatura. Ha sido miembro del sistema estatal de investigadores de estado de Chiapas (Cocytch) y del sistema nacional de investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

### **Luis Madrigal Frías**

Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Doctor en Educación por la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. (UMA) Maestro en Educación por el Instituto Universitario A. C. de Puebla. (IU A C P). Maestro en Filosofía Griega por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Investigador y docente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, ha participado en la elaboración de seis textos, programas y antología para las Preparatorias Estatales de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Integrante del cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.

### **Teresa Ordaz Guzmán**

Maestra en Educación para la ciudadanía por la Universidad Autónoma de Querétaro. Candidata a doctora en Tecnología educativa por la misma universidad. Es docente de la UAQ, adscrita como investigadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa y responsable de la investigación “Estudio sobre las Estrategias de aprendizaje en los Entornos Personales de Aprendi-

zaje de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro; cuenta con amplia experiencia en el diseño de planes de estudio virtuales y en el diseño instruccional. Correo-e: ttordaz@gmail.com

### **Leticia Pons Bonals**

Doctora Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, es miembro Sistema Nacional de Investigadores (SNI), integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red de Educación y Valores (Reduval). Sus líneas de investigación son Problemas educativos regionales, investigación e innovación educativa y currículum. Actualmente participa junto con un equipo de investigación del CITE en el proyecto “Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNP” financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en la convocatoria 2016-01 Fronteras de la ciencia, en coordinación con investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) del Tecnológico Nacional de México. Correo-e: leticia.pons@uaq.mx

### **Rosana Santiago García**

Socióloga y Maestra en Estudios Regionales con especialidad en Desarrollo Urbano por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNACH. Actualmente se desempeña como Docente-investigadora Titular “C” en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Es perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y al Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas (SEI). Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pertenece a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y es colaboradora con la Red de Investigación del CBTis No. 76, ubicado en el estado de Morelos. Conferencista y ponente a nivel nacional e internacional en temáticas relacionadas con Educación Regional, Educación Superior, Políticas públicas y Género. Es integrante del Cuerpo Académico consolidado: Educación y Desarrollo Humano de la UNACH.

### **Raúl Trejo Villalobos**

Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca. Ejerce como profesor de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) donde, además, se ha desempeñado como fundador, y primer coordinador, de la Licenciatura en Filosofía y se desempeña, actualmente, como Director del área de Humanidades. Su labor de investigación se centra en torno a los proyectos sobre investigación educativa, historia de la filosofía, filosofía mexicana y latinoamericana. Miembro de la Asociación Filosófica del Sureste de México (AFSM). Miembro del Observatorio Filosófico de México. Miembro de la Asociación Filosófica de México (2014).

### **Juan Pablo Zebadúa Carbonell**

Antropólogo social por la Universidad Veracruzana y Maestro y Doctor en Sociedades Multiculturales y Estudios interculturales, por la Universidad de Granada, España. Sus temas de estudio son juventudes, identidades, juventudes étnicas, consumos culturales y comunicación e interculturalidad. Actualmente, es Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), donde es docente de la Maestría en Estudios Culturales y el Doctorado en Estudios Regionales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es autor de diversos artículos y capítulos publicados en distintos espacios académicos de prestigio nacional e internacional y ha publicado diversos libros sobre la temática juvenil.

---

## Ciudadanías y culturas digitales en entornos globales

---

Las nuevas ciudadanía representan la capacidad de mirar las sociedades "otras", a partir de la crítica al sujeto producido en la modernidad y dudando de las unicidades con que se explicaban los modelos jurídicos y sociales del ciudadano.

Las culturas digitales se imponen, como plataformas tecnológicas promovidas desde nuevos lenguajes de inclusión; y como espacios de interrelación subjetivando al nuevo sujeto en su producción discursiva cuando entra con contacto con las sociedades, ahora del conocimiento. Las culturas digitales representa nuevas espacialidades y geografías de la virtualidad.

Este libro afronta el reto de visualizar las distintas formas de encarar el acto ciudadano y la cultura digital. Su contenido es reflejo de los vínculos y discusiones entre dos cuerpos académicos, de las Universidades Autónomas de Chiapas y de Querétaro, en el que pone de manifiesto la resignificación del concepto de ciudadanía y también el de la cultura digital. Los autores, ya de forma colaborativa, ya de forma individual, y desde sus espacios académicos y líneas de investigación, exponen sus hallazgos situados en alguno de estos dos asuntos o en los dos al mismo tiempo.



Cuerpo Académico  
Educación y Desarrollo Humano

