

UNIVERSITAS
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

UNIVERSITAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Año XVI, Número 28 / marzo-agosto 2018
ISSN impreso: 1390-3837 / ISSN electrónico: 1390-8634

Universitas está indexada en las siguientes
Bases de Datos y sistemas de información científica:

BASE DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS



WEB OF SCIENCE™



PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS



DIRECTORIOS SELECTIVOS



HEMEROTECAS SELECTIVAS



BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO



OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



Portal de Difusión de la Producción Científica



CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES



Ibero-Americanisches Institut
Preußischer Kulturbesitz



UNIVERSITY OF
LIVERPOOL



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA



Maastricht University



Universidad
de Navarra



Wageningen University



UNIVERSITY
OF SKÖVDE



BISHOP
GROSSETESTE
UNIVERSITY

Université
Sainte Anne

Plymouth State
UNIVERSITY

MUHLENBERG
COLLEGE

FRANKLIN & MARSHALL
COLLEGE

 **TYNDALE**
UNIVERSITY COLLEGE & SEMINARY

 THE UNIVERSITY of NORTH CAROLINA
GREENSBORO

Virginia
 Tech


UNC CHARLOTTE

 **DEPAUL UNIVERSITY**



UNIVERSITY OF
Nebraska
Omaha

Southwestern
University

 TEXAS A&M UNIVERSITY
SAN ANTONIO

 **SIMPSON**
UNIVERSITY

AUT
UNIVERSITY

 CLAREMONT
MCKENNA
COLLEGE

 **UNIVERSITY**
OF THE **WEST**

REVISTA CONSORCIADA

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación

Universitas-UPS, Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, que se inicia en el año 2002, tiene una regularidad semestral.

El objetivo de **Universitas-UPS** es promover y difundir la publicación de textos científicos y críticos, inéditos y previamente evaluados, de carácter e interés actuales, en el campo de los conocimientos de lo social y humano y sobre problemáticas de alcance general, aunque privilegiando aquellos referidos en particular al Ecuador y América Latina.

La Revista presenta artículos y ensayos, investigaciones en curso o resultados de ellas, análisis y comunicaciones de perfil más coyuntural, y reseñas o reseñas o reseñas de libros.

<http://www.ups.edu.ec>

Correo electrónico: revistauniversitas@ups.edu.ec

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb

Vicerrector General Académico

Luis Tobar Pesántez

Vicerrector Docente

Fernando Pesántez Avilés

Vicerrector de Investigación

Juan Pablo Salgado Guerrero

Vicerrectores de sede

César Vásquez Vásquez (Cuenca)

José Juncosa Blasco (Quito)

Andrés Bayolo Garay (Guayaquil)

Universitas-UPS, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, publicación semestral, No. 28, marzo-agosto de 2018. Editor responsable: René Unda Lara. ISSN impreso: 1390-3837 / ISSN electrónico: 1390-8634. Diseño y corrección: Editorial Universitaria Abya-Yala. Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal 2074, Cuenca-Ecuador. Centro Gráfico Salesiano: Vega Muñoz 10-68 y General Torres, Teléfono (+593 7) 2831745, Casilla 01-01-0275, Cuenca-Ecuador.

D.R. © Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas.

Impreso en Ecuador

UNIVERSITAS es una publicación semestral de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Las ideas y opiniones expresadas en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Consejo de Editores (Editors Board)

Editora (Editor)

Dra. Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva, España

Editores Adjuntos (Assistant Editors)

Dr. René Unda Lara, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr.(c) Saúl Uribe Taborda, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Consejo Científico (Advisory Board)

Dr. Alberto Acosta, FLACSO, Ecuador

Dr. Oscar Aguilera Ruiz, U. de Chile, Chile

Dra. Sara Victoria Alvarado, CINDE Universidad de Manizales, Colombia

Dr. Eduard Arriaga, Universidad de Western Ontario, Canadá

Dr. Jorge Baeza, U. Católica Silva Henríquez, Chile

Dr. Jorge Benedicto, UNED, España

Dra. Silvia Borelli, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dr. Luis Bruzón Delgado, Fundación DEMUCA (AECID), Costa Rica

Dra. Alida Carloni, Universidad de Huelva, España

Dra. Rita María Cassia de Oliveira, PUCSP, Brasil

Dr. José Rubén Castillo, U. Autónoma de Manizales, Colombia

Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

Dr. René Ceballos, Universidad Católica Boliviana. La Paz, Bolivia

Dra. Ma. Isabel Domínguez, Centro Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba

Dr. Carles Feixa, Universidad de Lleida, España

Dra. Bertha García, Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Dra. Claudia García Muñoz, U. Pereira, Colombia

Dr. David González Cruz, Universidad de Huelva, España

Dr. Rafael Grasa, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. José Luis Guzón, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dr. Antonio Hermosa, Universidad de Sevilla, España

Dr. François Houtart, Universidad de Lovaina, Bélgica (+)

Dr. Xavier Izko, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. Manfred Liebel, Universidad de Berlín, Alemania

Dr. Jesús Leal, Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. Fernando López Noguero, Universidad Pablo de Olavide, España

Dra. Valeria Llobet, Universidad Nacional San Martín, Argentina

Dr. Fernando Mayorga, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Dr. Julio Mejía, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Ángel Montes, Universidad de Murcia, España

Dr. Germán Muñoz, U. Distrital Fco. José de Caldas, Colombia

Dra. María Elena Ortiz, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Dr. Lucas Pacheco, Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dr. Franklin Ramírez, FLACSO Ecuador
Dr. Juan Romero, Universidad de La República, Uruguay
Dr. Florencia Juana Saintout, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Dr. Giampietro Schibotto, Universidad de Bologna, Italia
Dr. José Manuel Valenzuela, Colegio de la Frontera Norte, México
Dr. Manuel Ángel Vázquez Medel- Universidad de Sevilla, España
Dra. Melina Vázquez, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Dr. Gaitán Villavicencio, Universidad de Guayaquil, Ecuador
Dr. Pablo Vommaro, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Dra. Isabel Yépez, Universidad de Lovaina, Bélgica

Consejo Internacional de Revisores (International Reviewers Board)

Dra. Alexandra Agudelo, Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia
Dr. Emilio Álvarez Arregui, Universidad de Oviedo, España.
Dra. Catarina Alves Costa, Universidade Nova de Lisboa
Dra. Ana Paula Alves Ribeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dr. Xavier Andrade, Universidad de los Andes, Colombia
Dra. Karen Andrade Mendoza, Universidad Central del Ecuador
Dra. Elisenda Ardevol, Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona
Dra. Inmaculada Berlanga, Unir, España
Dra. Patricia Bermúdez, FLACSO Ecuador
Dr. César Bernal, Universidad de Almeria, España
MSc. Carmen Borja, Universidad Pablo Olavide, España
Dr. Hugo Burgos, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
Dra. M. Carmen Caldeiro, Universidad Pública de Navarra, España
Dr. Roger Canals, École des Hautes Études en Sciences Sociales de París
Dr. Gastón Carreño, Centro de Estudios en Antropología Visual, Chile
Dra. Patricia de Casas Moreno, Universidad de Huelva, España
Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España
Dr. David Chávez, Universidad Central del Ecuador
Ddo. Hugo Chávez, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México
Dra. Paloma Contreras Pulido, Universidad de Huelva, España
Dra. Rocío Cruz Díaz, Universidad Pablo de Olavide, España
Dr. José M. Cuenca, Universidad de Huelva, España
Dra. Agueda Delgado Ponce, Universidad de Huelva, España
MSc. Holger Díaz, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Dr. Manuel Fandos, Unir, España
Dra. Monica Fantin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Dr. Carlos Flores, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
Dra. Margarita García Candeira, Universidad de Huelva, España
Dr. Blas Garzón, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Dr. Manuel González Mairena, Universidad Pablo de Olavide, España
Dr. Sebastián Granda, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Dr. Ricardo Green, Goldsmiths, University of London.
Dra. Anne Gustavsson, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Dr. Lizardo Herrera, Universidad de Pittsburg, EEUU
Dra. Mónica Hinojosa Becerra, Universidad Nacional de Loja, Ecuador
Dra. Débora Lanzeni, Universidad de Buenos Aires
Dr. Christian León, Universidad de Buenos Aires
Dr. Edizon León, UASB, Ecuador
Dra. Rosalba Mancinas Chávez, Universidad de Sevilla, España
Dr. Rafael Marfil Carmona, Universidad de Granada, España
Dr. Isidro Marín Gutiérrez, Universidad de Huelva, España
Dra. Carmen Marta Lazo, Universidad de Zaragoza, España
Dr. Jorge Eliécer Martínez, U. La Salle, Colombia
Dr. Javier Marzal Felici, Universitat Jaume I, Valencia, España
Dr. Pedro Núñez, FLACSO, Argentina
Dr. Xaquín Núñez, Universidade do Minho, Portugal
Dr. Miguel Ángel Ortiz Sobrino, Universidad Complutense, España
MSc. Franco Passarelli, FLACSO Ecuador
Dr. Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Sevilla, España
Dra. Paz Guarderas, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Dra. Alicia Peñalva, Universidad Pública de Navarra, España
Dra. Sarah Pink, University of Kent
Dra. Armanda Pinto Matos, Universidade de Coimbra
Dra. M^a del Mar Ramírez Alvarado, Universidad de Sevilla, España
Dra. Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba, España
Dr. Jordi Grau Rebollo, Universidad Autónoma de Barcelona
Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
Dra. Mariana Rivera, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
Dr. Juan Ignacio Robles, Universidad Autónoma de Madrid
Dr. Alejandro Rodríguez Martín, Universidad de Oviedo, España
Dra. M. Mar Rodríguez Rosell, Universidad Católica San Antonio, España
Dra. Sara Román García, Universidad de Cádiz, España
Dra. Charo Sádaba, Universidad de Navarra, España
Dra. Yamile Sandoval, Alfamed, Colombia
Dra. María Fernanda Soliz, UASB, Ecuador

Dr. Santiago Tejedor Calvo, Universidad Autónoma de Barcelona, España
Dra. Simona Tirocchi, Università di Torino, Italia
Dr. Vitor Tomé, Universidade do Algarve, Portugal
MSc. Christian Troya, FLACSO, Ecuador
Dra. María Fernanda Troya, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Paris
Dr. Ulises Unda, Universidad de Western Ontario University, Canadá
MSc. Diego Yela, FLACSO, Ecuador
Dra. Gabriela Zamorano, El Colegio de Michoacán, México
Dr. Antonio Ziri6n, Universidad Aut6noma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México
Dr. Jaime Reyes Brenes, Universidad de Western Ontario University, Canadá

Consejo Editorial Institucional UPS (Publishers Council UPS)

Consejo de Publicaciones (Board of Publications)

Dr. Javier Herrán G6mez, sdb. Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
Dr. Juan Bottasso Boeti, sdb. Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
MSc. Juan Pablo Salgado, Guerrero, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
Dr. Luis 6lvarez Rodas, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
Msc. Fabricio Freire, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
Dr. Jos6 Juncosa Blasco, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
MSc. Jaime Padilla Verdugo, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
Dra. Floralba Aguilar Gord6n, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
MSc. Sheila Serrano Vicenti, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
Dr. John Calle Sigüencia, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
Dr. Ren6 Unda Lara, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
Msc. Betty Rodas Soto, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
MSc. Andrea De Santis, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador
MSc. M6nica Ruiz V6squez, Universidad Polit6cnica Salesiana, Ecuador

Editor General UPS (General Editor UPS)

Dr. Luis 6lvarez-Rodas

Consejo T6cnico (Board of Management)

MSc. Tania X. Barrezueta
Dr. 6ngel Torres-Toukoumidis

Servicio de Publicaciones (Publications Service)

Hernán Hermosa (Coordinaci6n General)
Marco Guti6rrez (Soporte OJS)
Paulina Torres (Edici6n)
Raysa Andrade (Maquetaci6n)
Martha Vinueza Manosalvas (Maquetaci6n)

Traductor (Translator)

Joaquín Crespo

Editorial

Editorial Abya-Yala (Quito-Ecuador)

Avenida 12 de octubre N422 y Wilson,

Bloque A, UPS Quito, Ecuador. Casilla 17-12-719

Teléfonos: (593-2) 3962800 ext. 2638

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

DOSSIER

Los miedos en tiempos de crisis según docentes
y estudiantes de Argentina 19
Eduardo Langer

Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad
intelectual leve. Un estudio de caso en la ciudad
de Saltillo, México 39
*Rocío Isabel Aguirre-Martínez, Patricia de Casas-Moreno
y Gema Paramio-Pérez*

Procesos de jerarquización en secundarias universitarias
en Argentina 61
María Emilia Di Piero

La estructura comunicativa y social de los cuerpos académicos
en México 79
Augusto David Beltrán Poot

Cuerpo, género y espacio. Sistemas automotrices
en el nivel medio superior 99
Silvia Ochoa Ayala

MISCELÁNEA

El cuerpo-infancia afrodescendiente: sistematización
de una experiencia 119
Ana Paula del Duque de Souza, Valéria Oliveira de Vasconcelos

Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política <i>Shirly Said</i>	141
Presupuesto participativo: una revisión de la investigación científica y sus implicaciones democráticas del 2000 al 2016 <i>Irene Gisel Buele Nugra, Pablo Vidueira Mera</i>	159
Una experiencia radial escolar y comunitaria en Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina <i>Felipe Navarro-Nicoletti y Jimena Isabel Aguirre</i>	177
Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior <i>Luis Antonio Álvarez-Silva, Roberto Medardo Gallegos-Luna y Pablo Samuel Herrera-López</i>	193

NORMAS EDITORIALES

Normas de publicación en «Universitas»	213
--	-----

DOSSIER

- The fears in times of crisis according to teachers
and students of Argentina 19
Eduardo Langer
- Digital literacy in young people with mild intellectual
disability. A case study in the city of Saltillo, Mexico 39
*Rocío Isabel Aguirre-Martínez, Patricia de Casas-Moreno
y Gema Paramio-Pérez*
- Hierarchical processes in university secondary schools
in Argentina 61
María Emilia Di Piero
- The communicative and social structure of the academic
bodies in Mexico 79
Augusto David Beltrán Poot
- Body, gender and space. Automotive systems
in the upper middle level 99
Silvia Ochoa Ayala

MISCELÁNEA

- The afrodescendant body-childhood: Systematization
of an experience 119
Ana Paula del Duque de Souza, Valéria Oliveira de Vasconcelos

Young people in Popular High Schools: Between individuation and political subjectivation <i>Shirly Said</i>	141
Participatory Budget: a review of scientific research and its democratic implications from 2000 to 2016 <i>Irene Gisel Buele Nugra y Pablo Vidueira Mera</i>	159
A school and community radio experience in Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina <i>Felipe Navarro-Nicoletti y Jimena Isabel Aguirre</i>	177
Academic stress in Higher Technology students <i>Luis Antonio Álvarez-Silva, Roberto Medardo Gallegos-Luna y Pablo Samuel Herrera-López</i>	193

NORMAS EDITORIALES

Publication guidelines in «Universitas»	221
---	-----

DOSSIER

DOSSIER

Coordinadores:

Dra. Marina Larrondo. IDES-CONICET, Argentina

Dra. Liliana Mayer. UNaM-CONICET, Argentina

Dr. Pedro Nuñez. FLACSO-CONICET/UBA, Argentina

Dr. Sebastián Granda. UPS, Ecuador

Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina

The fears in times of crisis according to teachers and students of Argentina

Eduardo Langer

Investigador Adjunto Conicet UNSAM/UNPA
langereduardo@gmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7946-7129>

Resumen

En este artículo se propone trabajar sobre los sentidos que docentes y estudiantes de escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del conurbano de Buenos Aires (Argentina) dan a los miedos en tiempos de crisis. El objetivo es caracterizar las tensiones de esos sentidos entre miedos y esperanzas de adultos y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. El interrogante que se propone trabajar es cómo y por qué a pesar de (sobre) vivir en una sociedad en crisis y que produce múltiples miedos, tanto docentes como estudiantes otorgan valor y utilidad a la escuela, tienen esperanzas en la formación y en el futuro. Se propone abordar esta pregunta en el marco de una investigación en la cual se realiza una propuesta metodológica múltiple en la que se realizan entrevistas y observaciones en profundidad con estudiantes y docentes, producciones audiovisuales en una escuela secundaria y por último a través de resultados de una acción de extensión en la que se trabaja con todas las escuelas secundarias del partido de San Martín. Los resultados que el artículo muestra es que a pesar de los miedos, las incertidumbres y la desorientación que, muchas veces, parece imperar en la escuela, hay docentes y estudiantes que además tienen esperanzas, deseos, sueños y proyectos aún en condiciones que no dejan lugar para ello.

Palabras clave

Miedos, crisis, escuela, profesores, estudiantes, pobreza.

Forma sugerida de citar: Langer, Eduardo (2018). Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina. *Universitas*, 28, pp. 19-38.

Abstract

This paper address the meanings and the sense that secondary teachers and students of urban poverty schools in the suburbs of Buenos Aires (Argentina) assign to their fears in times of crisis. The goal is to describe the tensions between fear and hopes contained in those meanings and senses, whether inside or outside of the school context. The central question of this paper is how and why, despite living –and surviving– in a state of societal crisis which produces many fears in people, both teachers and students value the school as useful, and have hopes about their education and training, and also about their future. The paper answers to this question within the framework of a multiple research methods process which includes interviews and in-depth observations to students and teachers; audiovisual productions in a secondary school; and action and intervention with all secondary schools of the San Martin District of Buenos Aires. The results of the discussion are that in spite of the fears, the uncertainty, and the disorientation that seems to prevail in the school; teachers and students also have hopes, wishes, dreams, and projects, even in conditions where it seems there is no place for them.

Keywords

Fears, crisis, school, teachers, students, poverty.

Introducción

“Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de vivir” (Galeano, 2010).

Galeano (2010) describe el miedo global, a la multitud y a la soledad, a lo que fue y lo que será, el miedo de morir y de vivir, el miedo de los que trabajan a perder el trabajo y los que no trabajan de no encontrar nunca trabajo. Estamos y vivimos en “tiempos de miedo” (Bauman, 2014, p. 11) y en una sociedad que se produce a través del miedo de los otros, de los de afuera y de los de adentro, que varía en función de los miedos de antes y de los que pueden venir.

En este artículo se propone trabajar sobre los sentidos que docentes y estudiantes de escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del conurbano de Buenos Aires (Argentina) dan a los miedos en tiempos de cri-

sis¹. Los miedos son aquellos con que se enfrentan los sujetos tanto fuera como dentro de la escuela y a la vez motorizan las esperanzas en el mundo en general y en el de la educación en particular. Si el miedo paraliza, inmoviliza y detiene, aquí sostenemos que también moviliza, genera y produce. La hipótesis central que desarrollaremos es que a pesar de la incertidumbre y de la desorientación que, muchas veces, parece imperar en la escuela, las contradicciones² políticas y normativas, las idas y vueltas, los temores, angustias y pérdidas, nos encontramos con docentes y estudiantes que además de hablar sobre y tener miedos también tienen esperanzas, deseos, sueños y proyectos aún en condiciones que no dejan lugar para ello. Desde los sentidos que ofrecen cotidianamente los estudiantes y los docentes, la escuela continúa siendo un espacio de interpretación e integración, de estructuración de proyectos y expectativas de vida. Allí pueden pensar y se piensan recurriendo a sentimientos tales como el amor, la soledad y la angustia que produce encontrarse reiteradamente con caminos sin salidas o con las miradas negativas de los otros. Este artículo propone caracterizar las tensiones que se encuentran en esos sentidos, en los relatos de sus dificultades y de sus esperanzas dentro y fuera de la escuela.

Los sentidos que aquí se describen son considerados como no individuales ni personales, tal como dice Deleuze (1994), sino que son las emisiones de las singularidades que son los verdaderos acontecimientos trascendentales y que presiden la génesis de los individuos y de las personas, así el sentido “sería entonces irreductible a los estados de cosas individuales, y a las imágenes particulares, y a las creencias personales, y a los conceptos universales y generales” (p. 20). Aquí nos detenemos en los desplazamientos de los sentidos (Barthes, 1981), es decir, esos sentidos en sus dinámicas específicas en las escuelas que expresan las creencias personales y generales sobre los miedos y las valoraciones en tiempos de crisis, exclusión y/o de desocupación. Si las personas son quienes experimentan los miedos, es la

1 Cuando hacemos mención a la noción de crisis pensamos efectivamente en los períodos de crisis de Argentina como lo fue, por ejemplo, el 2001 y también tomamos la noción en términos amplios para pensar en las transformaciones sociales, económicas, laborales y educativas que se vienen desarrollando en el país hace algunas décadas.

2 Nos referimos a las desorientaciones y contradicciones producto de las sucesivas reformas educativas del país en los 70, 80, 90 y 2000 y que dejan a los sujetos en situaciones de fragilidad y soledad. Para un desarrollo de estas desorientaciones y contradicciones que se desarrollan en el sistema educativo (ver Grinberg y Langer, 2014).

sociedad la que los construye y genera unos modos de respuesta estandarizada según los diferentes periodos históricos. Por ello, según Reguillo (2000), los miedos son siempre una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida.

Algunas de las respuestas que aquí se trabajarán se dirigen, retomando a Deleuze (2005), a las potencias de vida y a los modos de habitar y estar, los sentidos sobre los miedos, las preocupaciones, los temores así como los deseos de los sujetos en condición de pobreza. El interrogante central que se propone trabajar es cómo y por qué a pesar de (sobre) vivir en una sociedad en crisis, sin trabajo o con trabajos muy precarios, y a pesar de existir miedos profundos en estas condiciones, tanto docentes como estudiantes otorgan valor y utilidad a la escuela, tienen esperanzas en la formación y en el futuro que puede llegar a venir. Se propone abordar esta pregunta en el marco de una investigación³ en la cual se realiza una propuesta metodológica cualitativa y múltiple en la que se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes del nivel secundario, así como observaciones en un taller audiovisual⁴ que se viene realizando desde el 2008 a la actualidad en una escuela secundaria del Partido de San Martín y por último a través de resultados de una acción de extensión en la que se trabaja con todas las escuelas secundarias del partido de San Martín⁵.

3 En el marco del CEDESI (Centro de Estudios sobre Desigualdad, Sujetos e Instituciones) de la Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina se realizaron entrevistas a estudiantes y docentes de ocho escuelas secundarias según criterios de georreferencia y en función de un índice de vulnerabilidad socio geográfico de las escuelas desde 2011 hasta la actualidad.

4 El taller “es un espacio que tiene como objetivo la producción de audiovisuales por parte de estudiantes con el fin de propiciar situaciones de pensamiento y problematización de la realidad a través de la realización documental, a la vez que generar debates e intercambios de las problemáticas barriales en el espacio escolar” (Carpentieri, Dafuncho, Langer, Machado, 2015, p. 1). El taller se realiza desde 2008 a la actualidad, una vez por semana, con estudiantes del nivel secundario de entre 12 y 19 años de una escuela que se sitúa a pocas cuadras de dos villas miseria del Área Metropolitana de Buenos Aires y que en cada año se finaliza con la producción de cortos documentales. Aquí se traen a colación algunos breves retazos de alguno de ellos.

5 Nos referimos a la Feria de Ciencias Humanas y Sociales y al Festival de Cortos Audiovisuales para todas las escuelas secundarias del Partido de San Martín organizada por la Universidad Nacional de San Martín, las cuales me encuentro coordinando. Para más información ver <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/I-Feria/>

Estado de la cuestión sobre los miedos en tiempos de crisis

Nos referimos a los miedos en tiempos de crisis focalizando la atención en contextos de pobreza urbana que se desarrollan por el surgimiento de asentamientos y villas miserias⁶. Allí la precariedad de la tenencia de la vivienda es la norma que impera desde las últimas décadas del siglo XX. Ello porque las estadísticas demuestran que las peores víctimas y afectados por los múltiples procesos de violencia y, por tanto, por los miedos que se generan, son los pobres. Aún más expuestos que nadie son los jóvenes habitantes de barrios marginales (Rotker, 2000). Los barrios en los que se desarrolla la presente investigación⁷ y las acciones de extensión, crecieron al calor de los procesos de pauperización y precarización de la población “liminar” (Foucault, 2006) que no es exclusiva de nuestro territorio sino de todas las grandes urbes de América Latina.

Este tipo de miseria no es nueva. Tampoco lo es la relación entre pobreza y miedo. De hecho Duby (1995) relata su apareamiento hacia el siglo XII en los suburbios de ciudades donde se amontonan “los desarraigados” (p. 25) y cómo se forma el miedo a ella. Pero lo que no existía es “la espantosa soledad del miserable que vemos en nuestros días” (p. 27) por ciertos mecanismos de ayuda que evitaron, en esa sociedad, la miseria terrible que hoy conocemos. No existía la exclusión de una parte de la sociedad, “se era muy pobre, pero junto con los demás” (Duby, 1995, p. 28). A la vez, la escasez era para los gobiernos el acontecimiento que debía evitarse centralmente por una serie de razones, pero la más importante era la revuelta (Foucault, 2006).

Hoy ello entra en tensión y la cuestión es que los gobiernos, sea de Argentina como de casi cualquier otra parte de la región latinoamericana, ya no impiden la escasez, ya no la detienen, no la erradican ni la previenen. Si ya no se impide el hecho más temido que es que la gente se rebele, con Foucault (2006) nos preguntamos “¿Cómo son las cosas (...) cuando se intenta desmontar ese sistema?” (p. 50). Los miedos actuales señalan y hacen responsable a los que se rebelan, a través de ellos se culpabiliza al “pobre” por

6 Es una forma que en Argentina se utiliza para denominar a territorios degradados en los que los servicios de luz, agua, cloaca y gas son muy precarios así como la construcción de las viviendas que allí se van instalando.

7 Para un desarrollo más exhaustivo del lugar de la investigación que se realiza, ver Langer (2016).

su destino. Por tanto, hay un traslado de los miedos de los gobernantes a los propios sujetos. Si en las sociedades antiguas los ricos tuvieron miedo de los pobres porque eran demasiado numerosos e inquietantes (Duby, 1995, p. 46), hoy se sobrepasó ese umbral. ¿Qué sucede en la actualidad? En todo caso, este artículo trata de describir esas transformaciones desde el nivel de los discursos en el mundo de la escuela y cómo esos cambios tienen como estrategia amedrentar, es decir “infundir miedo, tomar medidas ejemplificadoras, intimidar. Actuar, como se dice con términos tan expresivos, sobre la población blanco, que es móvil, disgregable, incierta, y que algún día podría llegar a ser inquietante: jóvenes desocupados, estudiantes universitarios, estudiantes secundarios” (Foucault, 2012, p. 205). Aquí cobra relevancia la relación crisis, miedos y escolaridad desde esta perspectiva teórica. En todo caso, describir los miedos en la actualidad nos permite comprender los nuevos modos de habitar el mundo en general y la escuela en particular, son expresión de una angustia cultural generalizada que proviene de varios factores (Barbero, 2000) que sintetizaremos a continuación algunos de ellos.

La existencia de los miedos a los peligros internos y permanentes de la sociedad, como la delincuencia o los crímenes, siguiendo a Foucault (2014), es una de las condiciones de aceptabilidad del sistema de control. Por tanto, ello explica por qué en los medios de comunicación se concede tanto espacio como si se tratase de una novedad cada nuevo día. Así, el miedo se produce y se actualiza en el acontecimiento mismo del ejercicio del poder (Useche Aldana, 2012). De hecho, los regímenes políticos han recurrido al miedo como instrumento de dominación de los grupos privilegiados sobre los relegados (Korstanje, 2010). La hipótesis es que una sociedad con miedo es plausible de ser dominada, implica sumisión, exclusión e injusticia.

¿Qué es el miedo? Siguiendo a Bauman (2014), miedo es incertidumbre de lo porvenir, incluso para Useche Aldana (2012) agudiza el deterioro de los modos de convivencia, se traduce en una degradación acelerada y generalizada del tratamiento de los conflictos entre seres humanos, lleva a desconfiar de todo y de todos, establece un amplio campo del sin-sentido, puede expresarse en la incubación de estallidos violentos. El miedo es una fuerza que dramatiza las pasiones, que obstaculiza o potencia las formas de actuar, fractura o consolida la confianza, dificulta reconocer al otro y a las relaciones sociales de solidaridad. El miedo, para Croce (2005), es un mecanismo cuya principal consecuencia es “paralizar”, se trata de “no moverse” de la

situación en la que encuentra, “el miedo es un mecanismo muy poderoso respecto del accionar de las personas” (p. 84).

El miedo en las sociedades actuales, sobre todo cualquiera de las grandes urbes latinoamericanas, se manifiesta en la extensa capilaridad del cuerpo social a través de “los miedos a ser pobre, a quedar excluido, perder la vida, llegar a desemplearse o estar enfermo por epidemias emergentes, quizás a no contar con su familia o la desaparición de sus padres, en fin hay diversos miedos” (Salazar Pérez, 2011, p. 25). Se teme a la vejez y a la juventud, al hombre y a la mujer, a la violencia y a la paz, la muerte y la vida, al hambre, las multitudes y las soledades. Vivimos en un mundo que promueve el miedo y los Estados son agentes proactivos que se trasladan en esa nave (Salazar Pérez, 2011). Este miedo social justifica la mirada de peligrosidad (Kaplan, 2012), fundamentalmente de los jóvenes en condición de pobreza. De ahí que uno de los miedos centrales es, justamente, no poder controlar las energías de la juventud que opera como telón de fondo tanto fuera como dentro de la escuela.

Es desde aquí que sostenemos que la producción de una sociedad con miedos en la actualidad se desarrolla de la mano de los procesos de crisis laborales, económicos, políticos, sociales y, también, educativos. Nos referimos a la crisis de la sociedad en general y también de la crisis de la sociedad salarial en particular en toda la región. Estas crisis conllevan transformaciones: la destrucción de la idea del mundo del trabajo como elemento integrador de la vida, la desprotección e inseguridad o de una cuestión social a una cuestión de inseguridad (Castel, 2004), cambios subjetivos e identitarios de los sujetos hacia el “nada a largo plazo” (Sennett, 2000, p. 64). Las crisis nos agitan, nos dislocan, nos empujan, nos sujetan, trastocan nuestra vida y, por si fuera poco, nos hacen sentir culpables de “nuestro fracaso” (Sennett, 2000). En este marco, los miedos y las incertidumbres de los jóvenes y de los adultos es un dato permanente de la problemática para entender el proceso de desplazamiento de la conflictividad social hacia los mismos individuos. Esos miedos, sostenemos como hipótesis, se despliegan con mayor fuerza en los sistemas educativos de toda la región porque es desde donde hay que dar respuestas a una población que es segunda o tercera generación desocupada y que a la vez posiblemente nunca pueda tener acceso a un empleo estable.

Por tanto, aquí se propone describir las formas que adquieren los miedos en la cotidianeidad escolar y los sentidos que desde allí expresan esperanza para quebrar los destinos inexorables en contextos de pobreza urbana. Des-

de nuestra perspectiva, los miedos liberan, siguiendo a Reguillo (2000), un tipo de energía que tiende a constituir una defensa frente a la amenaza percibida, reaccionan ante esas amenazas a través de esperanzas diferenciales en los sujetos. Por tanto, no hay miedo sin esperanza, ni esperanza sin miedo (Useche Aldana, 2012). De hecho, ya Spinoza (1980) había definido el miedo en relación con la esperanza. No creemos que, tal como dice Bauman (2014), los miedos se apoderan en su totalidad de las expectativas. Sin duda, los sujetos en condición de pobreza enfrentan las humillaciones en las que viven (Benjamin, 1987). En este sentido, los miedos no son solamente una forma de sentir y hablar sobre el mundo, es además una forma de actuar (Reguillo, 2000) porque a cada miedo se producen unas respuestas. A través de los miedos, la población actúa con cautela en su futuro y aferrados a signos del pasado (Salazar Pérez, 2011).

Por ello, desalojar los miedos implica acciones, relaciones e interacciones de intercambio, de confrontación, de escucha tal como es la que vamos a describir entre docentes y estudiantes en el cotidiano escolar. Sostenemos, que estas relaciones e intercambios se convierten en asunto político. Las posibilidades de compartir los miedos entre docentes y estudiantes conllevan palabras políticas para ir más allá de los determinismos que las condiciones y los lugares de vida van marcando. Volver visible la dimensión política del miedo, como dice Reguillo (2000), es asunto crucial en nuestros días porque, tal como seguimos a continuación, muchas veces funcionan como posibilidades para pensar en lo que viene. Es allí donde la escuela deviene en un lugar donde tanto jóvenes como adultos pueden pensar y problematizar sus vidas, pueden ponerles palabras y tener esperanzas hacia adelante.

Análisis de resultados: los sentidos sobre los miedos en las escuelas

La obligatoriedad del nivel secundario en Argentina es un derecho que se expande hacia los sectores populares durante la última década, específicamente con la nueva reforma educativa realizada en el 2006⁸. Es decir, entran sectores que antes no ingresaban a la escuela. Y en una sociedad que está sobresensibilizada por las problemáticas de la violencia o la inseguridad, si-

8 Nos referimos a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006.

guiendo a Croce (2005), los miedos se desplazan hacia el sistema educativo porque los prejuicios llevan a concebir a estos jóvenes que son primera generación de ingresantes como potenciales delincuentes. Se produce “el miedo por las consecuencias institucionales de la inclusión. Muchos directivos tienen miedo de que la inclusión de jóvenes con problemas pueda hacer que chicos buenos dejen la escuela o que algunos padres de familias buenas reaccionen contra su falta de autoridad” (Croce, 2005, p. 85). Sin duda, el “temor a la exclusión” es un proceso global (Bauman, 2014, p. 31) y es desde allí que el mandato por la inclusión en la escuela secundaria, como receta que provienen de los organismos internacionales para los países en desarrollo como los latinoamericanos, se suma a la nave de miedos en tiempos de crisis. Ello quizás sea una de las principales y permanentes discusiones que se desarrollan en las escuelas, aún más cuando enfrentan períodos de reforma educativa, tal como lo formula un director:

Yo no le tengo miedo a la crisis. Al contrario, la crisis te produce desafíos de ¿cómo supero la crisis? Si está todo estanco, no creas nada. Aplicas siempre el mismo jugueto, la misma táctica y da el mismo resultado. No creas, la crisis te hace crear. No tengo miedo a hablar de que la escuela está en crisis. Si es para crecimiento, bienvenida la crisis. Yo no tengo miedo a la crisis. Hemos hecho un cambio acá en una escuela de economía, y ahora tiene economía, naturales, comunicación, con una transformación en materias, docentes que cambiaron de carga horaria y de materias y siguen estando en la escuela. Y el miedo era de perder el laburo. Estaban adentro (Director, escuela secundaria, José León Suárez, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Mayo de 2014).

La primera asociación, tal como venimos insistiendo, es entre los miedos y las crisis. Inmediatamente, el director piensa su superación. Percibe y vive la crisis de la escuela, pero a la vez la piensa como desafío a través de la creatividad y de la transformación de lo que estaba. En todo caso, este es el argumento de este texto, justamente, la asociación miedos, crisis y las posibilidades de superación a través de las esperanzas, las respuestas, las acciones de los sujetos en las escuelas. En la formulación de los miedos, siguiendo a Reguillo (1996), se sucede con nitidez desde el discurso del director la oposición entre el antes y el ahora. Desde este sentido, no hay distinción entre el adentro y el afuera de la escuela que, en contraste, sí se sucede al indagar con jóvenes sobre aquello que define y constituyen los miedos actuales.

Ellos “se van” fuera de la escuela para poder explicarlos, tal como aparecen en estos dos registros de observación:

[Un estudiante escribe en primer lugar la palabra “miedos” en el pizarrón, en la parte central del mismo. Luego va escribiendo aquello que lo define y constituye]: “crisis económicas, delito, calle, futuro, muerte, enfermedades, trabajo, desastres naturales, problemas familiares” (Registro de observación, escuela secundaria, Villa Ballester⁹, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Agosto de 2017).

El joven ubica a los miedos en términos externos a la escuela. Son anteriores a ella, pero los piensa desde la institución. Aquello que le genera más miedo de todo lo que escribió en el pizarrón son las crisis económicas, tal como él lo dice:

Las crisis económicas porque nos podemos quedar en la pobreza y al quedarnos en la pobreza tendríamos que empezar a vivir en la calle, no tendríamos un futuro, habrían muchas enfermedades, no hubiese trabajo, tuviésemos muchos problemas familiares porque al generar pocas cosas va a haber problemas con la gente que lo quiere y lo que no quiere. Lo que más miedo me da son las crisis económicas. Lo que me genera menos miedo es la muerte. A todas las personas en algún momento les llega. Eso es lo que menos miedo me da (Estudiante, varón, Villa Ballester, San Martín, Provincia de Buenos Aires, agosto de 2017).

Así como el director de la cita anterior hacía la asociación miedos y crisis, aquí el estudiante manifiesta la misma relación justificando cómo con las crisis aquello que se produce es más pobreza, menos futuro, menos trabajo y más problemas familiares. Y ello lo contrapone a algo natural como la muerte. Algo que a todos en algún momento les puede pasar. Los miedos se producen ante las crisis porque es algo no natural y que, en todo caso, se puede evitar. Los jóvenes así como los docentes tratan de desnaturalizar los miedos, las crisis y sus formas de estar en el mundo y en la escuela.

A través de esas formas de desacralizar lo abyecto y desnaturalizar lo natural, en los jóvenes de otra escuela se propusieron como objetivo reconocer en el espacio urbano local las transformaciones materiales producto de

9 Si bien esta escuela está ubicada en Villa Ballester, lugar donde vive una población que puede ser considerada de sectores socioeconómicos medios, la escuela recibe población que se traslada desde la periferia, tal es así el estudiante que piensa sobre los miedos de la cita.

los cambios económicos, sociales y culturales en el contexto de las crisis de las últimas décadas hasta la actualidad. Allí, los estudiantes identificaron los sitios decadentes, los nuevos y los refuncionalizados y pensaron esos contextos a través de la: “Falta de trabajo, desintegración, preocupación, falta de oportunidad, desigualdad, discriminación, diferencia de clases” (Registro de observación de clase, escuela secundaria, Loma Hermosa, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Septiembre de 2017).

Nuevamente, el eje lo ubican en las variables estructurales que hacen y producen desigualdad en la sociedad actual y que ellos viven cotidianamente. Son jóvenes que viven los efectos de la quiebra de gran parte de las fábricas de la zona. El partido de San Martín, denominada “la ciudad de la industria”, se desarma y son las familias de los jóvenes y ellos mismos que lo sufren y están siendo afectados por esos procesos. La desocupación, la subocupación y la ocupación en condiciones flexibilizadas, provocó el deterioro de los barrios obreros y el crecimiento de asentamientos precarios, contribuyendo a la gentrificación (Glass, 1964) de estos lugares. De esta forma, los miedos afloran, desde estos sentidos, más que con la reducción del Estado es con su transformación en las formas de gobierno y la pérdida de centralidad que en la sociedad tenía el ente público (Salazar Pérez, 2011, p. 31). El mercado no usurpa el papel del Estado, sino que este le da mayor lugar a aquel y así alimenta la fuente de la incertidumbre y de miedo que va marcado como huella de código de barras en los sujetos del siglo XXI. En este marco se producen las relaciones entre docentes y estudiantes, signadas por los miedos de unos a otros, por los miedos a los otros, por los miedos de lo que puede llegar a suceder, tal como un profesor dice:

Los chicos perciben cómo nos levantamos, cómo estamos, cómo hablamos, si titubeamos... Ellos... Como los perros. ¿Viste que un perro te ataca cuando percibe que vos tenés miedo? Bueno, los chicos son un poco así. Ellos perciben todo eso. Cómo te movés en el aula. Cuánto tardas en sacar tus cosas de adentro de la valija, cuánto tardas en escribir el libro de temas. Vos le estás dando mayor posibilidad al chico de hacer lo que quiera. O sea, son cosas que vos como docente tenés que administrar. Tu tiempo, el tiempo de ellos, el conocimiento que vos querés transmitir (Profesor, escuela secundaria, José León Suárez, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Agosto 2016).

Así, la escolaridad se desarrolla en constante tensión entre los miedos pasados, presentes y futuros. Los miedos dan cuenta de los enfrentamientos

más que de los encuentros en el aula. Justamente, la tensión cotidiana es entre ese “hacer lo que quiera” del estudiante y cómo “querés transmitir el conocimiento” del docente. Los miedos y/o temores quizás sean el centro de lo que allí sucede, de la escolaridad en la actualidad en contextos de pobreza urbana. Es así que un grupo de estudiantes les pregunta a un grupo de sus profesores “¿Cuáles eran tus temores en la adolescencia?”. Ante esa pregunta sucede que los profesores les relatan sobre sus temores, pero a la vez les hablan y dan ejemplo a sus estudiantes. Saben que los están escuchando y a la vez produciendo un corto¹⁰. Allí ya no hay enfrentamiento sino encuentro. Uno de los profesores les responde:

Hoy probablemente los temores son otros. (...) Siempre existe el miedo de tomar decisiones. No es tan fácil decir... bueno de respetar los sueños. De respetar lo que uno siente. Encontrar lo que uno siente, no es fácil. No es para nada fácil tomar una decisión. Y decir qué voy a hacer con mi vida. (...) Muchas veces uno tiene miedo de lanzarse a hacer determinadas cosas. Y a veces hay que vencerlo. (...) Creo que uno tiene que tratar de no tener miedo. De respetar sus propios deseos, de jugarse por algo que creen que vale la pena y eso es muy importante porque cuando a uno le quitan esa posibilidad entonces nos sacan la posibilidad de tener una buena vida (Profesor, escuela secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires, Septiembre de 2016).

Contextualiza a los miedos en primer lugar. Y luego, habla de los temores que él tenía en su adolescencia. Los temores a tomar decisiones o a respetar los sueños. Inmediatamente, ubica la superación o la posibilidad de ir más allá de ellos para tener una buena vida. Y son justamente esos modos de vida que dan cuenta de las formas generales y no de situaciones individuales o particulares, las condiciones a las que los docentes y estudiantes están acostumbrados a vivir y lidiar todos los días de su vida en contextos de pobreza urbana. Si bien podríamos pensar que en algún grado se constituyen en “barreras para la educación” (Salvia, 2008, p. 197), en condicionantes, también, como dijimos, son estas mismas condiciones las que les permiten seguir pensando en las posibilidades de la escuela y, por tanto, en sus posibilidades de vida a través de, como dice Deleuze (2009), su producción de-

10 Corto audiovisual presentado en el marco de la 1º Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UN-SAM de 2016.

seante. Frente a la actual realidad social y educativa, el desafío está puesto en la pregunta por la posibilidad: la posibilidad de vivir, la posibilidad de qué hacer, tal como decía el docente en su relato, la posibilidad de producir conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos no capturados por su negatividad sino por su potencialidad, la posibilidad de conformar identidades. El docente ubica al temor y su superación en el campo de la posibilidad. Pero este grupo de profesores entrevistados por sus propios estudiantes van más allá y diferencian los miedos individuales de los colectivos y ubican a esos temores en la relación con la impronta en las personas y con sus procesos de formación:

Hay que diferenciar entre los miedos individuales que todos tenemos. En mi caso creo que el miedo más grande es a la muerte o a una enfermedad que no pueda superarse y que te deje imposibilitado de hacer todo lo que querés hacer. Y después están los miedos colectivos que tienen que ver con las épocas, por eso van cambiando. Entonces, una cosa es el miedo colectivo en la dictadura que si vos te corrías de la norma lo pagabas con tu vida. Y eso deja una impronta. Y deja un tipo de formación en las personas que vivieron esa época que es bastante distinta de las que pasaron otras. Pero después hubo otras épocas que también generaban un miedo terrible. En el 2001 por ejemplo la gente tenía miedo de perder el trabajo. Y los que estaban desocupados no poder sobrevivir. A no poder subsistir. Por eso hay miedos colectivos y miedos individuales (Profesora, escuela secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Septiembre de 2016).

La profesora, al igual que el otro profesor, contextualiza esos “miedos colectivos” en relación a la época. No son lo mismo los miedos de la dictadura que los de momentos de crisis como en el 2001 o como cuando se pierde el trabajo. Los miedos cargan de sufrimiento a quienes lo perciben (Salazar Pérez, 2011) y esos miedos que van cambiando dejan una impronta identitaria, según la profesora que se encarga de diferenciar los miedos individuales, más personales, de aquellos que son producto de las situaciones sociales o colectivas.

Al escuchar a los jóvenes sobre aquello que tienen para decir de sus vidas en sus barrios y en sus escuelas, sobre sus vidas presentes y futuras, sobre sus miedos presentes y futuros, a diferencia de los docentes, sus miedos aparecen en relación a sus propias vidas, a quedarse solas, a la violencia o a tener o no futuro, tal como ellas dicen:

A quedarme con mi hijo sola y que me dejen sin mi mamá.

Yo le tengo miedo a que te secuestren y que te hagan prostituirse. Y que te violen porque te queda una marca en la vida.

Tener un futuro que no sea igual a cómo te lo pensaste ni nada (Estudiantes, mujeres, taller audiovisual en escuela secundaria, Jose León Suárez, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, 2011, “Las cosas como las vemos”¹¹).

Los miedos asumen el rostro de cualquier estudiante y docente de cualquier ciudad latinoamericana o hasta del mundo, se deslocalizan. Así, quedarse sola, el secuestro y la trata, tener un futuro distinto al imaginado son los tres miedos puntuales que acontecen en las estudiantes del conurbano bonaerense pero que podrían ser estudiantes de cualquier parte. Miedos que son diferentes y trabajados de otra forma con respecto a los docentes. Estas posturas que, en la actualidad, asumen los jóvenes estudiantes en relación a los miedos de diferentes formas, son sin lugar a dudas, una forma de resistir a la idea de que la realidad no se discute ni transforma. Ya nadie les puede decir hacia dónde ir y cómo llegar, o al menos sienten y dicen eso. Volvemos a la idea que sienten y pueden ver caminos aunque no saben bien cómo lo van a realizar. Esos sentidos sobre la vida en general y la escuela en particular ya no anticipan la inevitabilidad de los destinos, el fracaso, sino que son luchas contra esa inevitabilidad. Ante esas luchas de los estudiantes, los docentes ubican los miedos en relación directa con los sueños y con las posibilidades de enfrentarlos para superarlos y poder cumplirlos:

Es muy importante la superación de los miedos para la realización de los sueños teniendo en cuenta que es el desafío. El desafío justamente para pelear por eso que uno quiere y que a veces que no son tanto miedos como límites que uno se pone. Entonces se empieza a decir yo esto no lo puedo hacer. Esto no es para mí. Porque me equivoque una vez, me equivoque dos. No supere tal prueba. O no lo intentan por miedo que les vaya mal. Eso es lo que hay que superar. Eso sí hay que superarlo porque no hay nada peor que mirar hacia atrás en el tiempo y decir no hice esto por miedo, no hice esto porque no me anime. Porque miras hacia atrás y decís que tonto perdí la oportunidad de arriesgarme. Después si te va mal o no lo podes realizarlo es otra cosa. Pero vos lo intentaste. Entonces no te queda el sabor amargo de que te quede

11 Producción audiovisual que se puede ver en <https://vimeo.com/29752122>

pendiente eso en la agenda. Y que la vida es corta entonces hay que intentar hacer de todo lo que uno quiere (Profesora, escuela secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Septiembre de 2016).

La profesora es quien les habla a los estudiantes sobre la superación de los miedos para cumplir los sueños, pelear por lo que uno quiere, intentar, enfrentar esos límites que te imponen de afuera. El miedo viene asociado a los sueños y desafíos. Si hay algo que caracteriza nuestros tiempos de crisis es, justamente, luchar por superar los miedos, vencerlos, arriesgarse, tal como afirman estas otras dos profesoras:

Pero igual seguí, no me importó. O sea los sueños están buenos tenerlos, está bueno luchar por ellos, conseguirlos y vencer los miedos. Eso es lo más importante (Directora, 8 de Septiembre de 2016, Escuela Secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín).

En la actualidad y bueno la verdad es que los miedos hay que enfrentarlos. Día a día. Todos los días hay que enfrentarlos y no perder la oportunidad de decir esto no lo pude hacer por miedo. No hay que paralizarse. Hay que seguir (Profesora, escuela secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Septiembre de 2016).

También, tal como decía la docente de la cita anterior, la superación de los miedos viene de la mano de cruzar los límites que los prejuicios sociales instalan, tal como sugiere este otro profesor:

No tener miedo a lo que uno siente, porque por ahí en mi caso la música o el arte no es algo que esté muy valorado en la sociedad hoy en día. Quizás alguien quiere estudiar para ser actor, la carrera de teatro, y después te dicen vos vas a estudiar la carrera de actor y después te dicen ¿de qué vas a trabajar? (Profesor, taller audiovisual en escuela secundaria, José León Suárez, “Te daré un lápiz para que escribas tu futuro”, 2014¹²).

Este profesor asocia a la superación de los miedos por aquello que uno siente y desea en contraposición de las valoraciones sociales y ubica el interrogante en la utilidad y la función social que cada formación tiene en cada contexto social. Desde estos sentidos, se abre el debate sobre qué tipo de sa-

12 Producción audiovisual que se puede ver en <https://vimeo.com/29752122>

beres prevalecen y cuáles se priorizan en la escuela y cómo se produce la transmisión de esos saberes dentro y fuera del aula atendiendo a cómo los miedos o temores de las épocas que vivimos van calando en nuestras formaciones identitarias. En todo caso, lo que queremos hacer aquí siguiendo la crítica que realiza el profesor es impugnar aquellos discursos y teorías – como la del capital humano– que piensan sólo el sentido instrumental de la educación, la utilidad social de la formación y por tanto el grado de valoración de los saberes. De esta forma, son los docentes quienes perciben que los estudiantes asumen las pocas garantías que les ofrece la sociedad para su vida, visualizando un camino inestable hacia su adultez, marcado por la amenaza de la violencia, el desempleo y la pobreza.

Los problemas que percibo a nivel de los chicos es mucha falta de afecto. Muchísima falta de afecto. Van a la escuela inconscientemente o conscientemente a buscar eso que les falta. No tener confianza con nadie para poder hablarlas. Tener miedo, el miedo de hacer algo, ¿entendés? que los pueda llegar a perjudicar en su salud o que los pueda llegar a marcar como... “Uh mirá lo que hizo, no tiene corazón”. Los noto bastante... como se dice cuando no tenés esperanzas. Cuando no confiás en vos mismo (...) Están sumamente asustados, se sienten incapaces, y yo les dije que no hay peor fracaso que no intentarlo. El tema es no rendirse, el tema es que sepan que son capaces. Que obviamente, que ellos nacieron en un lugar donde las cosas se defienden de otra manera. ¿Entendés? Se defienden a: vamos a pararnos y esto es mío, y no te lo llevas (Profesora, Mujer, Escuela de San Andrés, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Octubre de 2016).

Tener miedo, no buscar, no confiar, no ser capaces, estar asustados es lo que caracteriza las fuerzas jóvenes dentro y fuera de la escuela. El tema para esta profesora –y aquí quiero arriesgarme a decir para los jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana– es intentarlo, no rendirse, defenderse. Tal como se viene sosteniendo, estas condiciones siempre suponen tensiones, grietas y posibilidades de desear. En sus relatos, los docentes le otorgan un lugar destacado tanto a lo temido como a lo esperado para los sueños y deseos. Y es en este sentido que nos encontramos cotidianamente con estudiantes que expresan lo que quieren y esperan en su futuro. Un esperar que por momentos parece desesperar, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende. Parecería que hay cosas que les preocupan mucho y se animan a mostrarlas y a mostrarse junto a ellas. Hay temas que los entusiasman y los

apasiona. Quizás, no son, necesariamente, cuestiones relevantes desde el punto de vista del espacio escolar moderno. Apuestan defendiendo sus derechos a estar en las escuelas así como a proyectar un futuro diferente en su barrio. Exigen ser iguales, tal como nos decía una estudiante “¿por qué nos tenemos que callar? Tenemos los mismos derechos”, en un mundo que los condena. No se olvidan de las dificultades que enfrentan diariamente, saben que esas apuestas son difíciles ante sus condiciones de vida. Nos encontramos con los “me gustaría”, “sueño” y “quiero”. Estas inquietudes vuelven a poner en tensión el discurso que pesa sobre estos grupos sociales.

Los jóvenes no se “limitan” a pensar negativamente su mundo futuro, sino que, también ven sus posibilidades. Nada ni nadie les impide tener esperanzas, sueños, proyectos. A pesar de todos los miedos que circulan por sus alrededores, estas posturas que, en la actualidad, asumen los jóvenes estudiantes, de diferentes formas, es, sin lugar a dudas, una forma de resistir a la idea de que la realidad no se discute ni se transforma. Los estudiantes con los que nos encontramos son sujetos que aparecen “en el orden de otra temporalidad, futura, imaginaria y no tangible que se significan sus esfuerzos en el presente en su vínculo con la escuela” (Redondo, 2004, p. 132). Son estudiantes que, tal como dice Deleuze (2008), resisten “al presente, no para un retorno, sino a favor, eso espero, de un tiempo futuro, es decir, convirtiendo el pasado en algo activo y presente afuera, para que por fin surja algo nuevo, para que pensar, siempre, se produzca en el pensamiento” (p. 155).

Conclusiones

La relación miedos, crisis y escolaridad tienen unas particularidades para explorar y seguir haciéndolo en función de las dinámicas cotidianas que se desarrollan en las escuelas en contexto de pobreza urbana de Argentina. Ello porque esa relación expresa muchas de las singularidades de las problemáticas escolares actuales así como de las sociales. Los miedos, siguiendo a Salazar Pérez (2011) deben ser estudiados, explicitados, modificados y “hasta anulados para pensar en una mejor sociedad” (p. 27).

Tal como se describió en el texto, existen muchos miedos y cuando esos miedos se asumen dentro del espacio escolar, desalojarlos no es asunto de otros sino que es de los propios docentes junto con sus estudiantes. Tal como dice Salazar Pérez (2011):

Cada intento de poner la lucha en la calle, revelarla ante los ojos de los demás, vincularla con otros actores afectados, invitar a autoconvocados, asumir la rebeldía como un objetivo prioritario del sujeto es la plataforma para que los miedos vuelen y salgan del subconsciente colectivo y justo ese episodio le temen los grandes potentados del mundo, se atemorizan y cargan de miedo cuando los de abajo digan ya basta (p. 30).

En todo caso la tarea cotidiana que están asumiendo los docentes con sus estudiantes es desalojar esos miedos a través de las improntas que puede tener la escuela, a través de las relaciones y de los procesos de formación que allí se desarrollan, como esperanzas y formas de estructurar los sueños venideros, para potenciar y posibilitarla construcción de futuros mejores que las condiciones de vida van demarcando.

En este recorrido, marcamos algunas diferencias y semejanzas entre las generaciones. Los jóvenes en mayor medida que los adultos de las escuelas piensan y contextualizan los miedos desde afuera de las instituciones. Otra diferencia entre unos y otros es que los docentes piensan los miedos individuales y colectivos de una forma explícita más que los estudiantes. Sin embargo, si bien nos encontramos con estudiantes que piensan y relatan los miedos en relación, fundamentalmente, a sus propias vidas, también lo hacen relación con los procesos de crisis. Así, los estudiantes como los docentes tratan de desnaturalizar los miedos, las crisis y sus formas de estar en el mundo y en la escuela.

Para finalizar, también queremos pensar en la relación entre miedo y subjetividad, o las formas particulares como se produce la subjetividad de los individuos para enfrentar el entorno, con sus dudas, incertidumbres y temores (Useche Aldana, 2012). Los miedos desarrollan nuevas formas de subjetividad (Rotker, 2000) y son estas políticas del miedo que producen experiencias de espantos que actualizan constantemente las incertidumbres y afecta los cuerpos, tanto de estudiantes como de docentes que sufren somatizando cada vez con más frecuencia. Los miedos tienen el poder de afectar a los sujetos a través de las angustias individuales y colectivas, de las amenazas permanentes, la sensación de soledad y de desconfianza (Useche Aldana, 2012). Por tanto, la potencia de los cuerpos se ven disminuidas y, tal como dice Salazar Pérez (2011), el miedo “siembra riesgos en la subjetividad de los colectivos humanos” (p. 32). Pero fundamentalmente lo que observamos es que los miedos de jóvenes y adultos en la escuela ya no anticipan la inevitabilidad de los destinos, no conllevan fracaso, sino que son luchas contra esa inevitabilidad,

luchas que se convierten en una tarea para toda la vida enfrentándose a sus raíces (Bauman, 2014) e implican reacciones y respuestas al desarraigo porque son luchas contra la injusticia y las diversas formas de exclusión (Barbero, 2000). Los sentidos que producen docentes y estudiantes sobre los miedos se realizan conjuntamente con las posibilidades de enfrentarlos, superarlos e insistir para poder cumplir los sueños y deseos propios, se preguntan, tal como dice Rotker (2000), por las formas de cómo vencerlos, “de cuerpo a cuerpo o de cuerpo con cuerpo” (p. 22).

Bibliografía

- Barbero, J. M. (2000). La ciudad entre medios y miedos. En S. Rotker (Ed), *Ciudadánías del miedo* (pp. 29-35). Caracas: Nueva Sociedad.
- Barthes, R. (1981). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2014). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid: Ed. Alfaguara.
- Carpentieri, Y.; Dafunchio, S.; Langer, E. & Machado, M. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un Taller Audiovisual en una escuela secundaria en contexto de pobreza urbana. *Novedades educativas*, 294, 27-32.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Croce, A. C. (2005). De las resistencias internas para incluir a los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo. En M. Krichesky (Comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión* (pp. 81-94). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2005). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2009). *Deseo y placer*. En M. Foucault, *El Yo minimalista y otras conversaciones* (pp. 181-190). Buenos Aires: La marca Editora.
- Duby, G. (1995). *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. Buenos Aires: Ed. Andrés Bello.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo.
- Galeano, E. (2010). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Glass, R. (1964). *London: aspects of change*. London: MacGibbon & Kee.
- Grinberg, S., & Langer, E. (2014). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29-46.
- Kaplan, C. (2012). Entrevista a FEDUBA. Por AleliJait. 12 de Octubre. Recuperado de <https://goo.gl/z6N3Ur> (12-10-2012).
- Korstanje, M. (2010). El miedo político en Robin y Foucault. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 111-132. España.
- Langer, E. (2016). La construcción de confianza para el estudio de prácticas de resistencia en la escolarización de jóvenes en contextos de pobreza urbana. *Revista RIIEP*, 9(2), 113-137.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Reguillo, R. (1996). Los lenguajes del miedo ¿Nuevos escenarios, nuevos? *Renglonnes*, 35, 69-74.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Rotker, S. (2000). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Salazar Pérez, R. (2011). Los miedos ocultos en la sociedad del siglo XXI. *Theo-mai*, 23, 24-34.
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Ediciones Orbis S. A. Hispamerica.
- Useche Aldana, O. (2008). Miedo, seguridad y resistencias: el miedo como articulación política de la negatividad. *Polis*, 19. Recuperado de <https://goo.gl/2bSxT7> (27-09- 2017).

Fecha de recepción: 2017/11/08; fecha de aceptación: 2018/02/05;
fecha de publicación: 2018/03/01

Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve. Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México

*Digital literacy in young people with mild intellectual disability.
A case study in the city of Saltillo, Mexico*

Rocío Isabel Aguirre-Martínez

Universidad de Huelva

rocioisabel.aguirre@alu.uhu.es

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0399-7024>

Patricia de Casas-Moreno

Universidad de Nebrija

patricia@grupocomunicar.com

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1205-8106>

Gema Paramio-Pérez

Universidad de Huelva

gema.paramio@dpsi.uhu.es

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3359-1981>

Resumen

El desarrollo de las nuevas tecnologías está provocando cambios vertiginosos en los currículos escolares. De este modo, es necesario hacer hincapié en la formación y aprendizaje, por parte del alumnado, de una correcta alfabetización digital debido al auge de Internet. En esta misma línea de estudio, hay que señalar que existe un sector de la población, que presenta alguna discapacidad intelectual en toda sociedad. En este sentido, el presente estudio trata de evaluar el desarrollo de la habilidad comunicativa en los jóvenes con discapacidad intelectual leve, empleando un medio electrónico que estimule el comportamiento y destreza para procesar información que permita iniciar la alfabetización mediática para la buena interacción en su propio medio. La metodología planteada en esta investigación es de corte cuantitativo, empleando un modelo evaluativo basado en las dimensiones seleccionadas a estudiar. De este modo, se analizaron un total de 6 sujetos, pertenecientes al Centro de Atención Múltiple (CAM) de Saltillo, Coahuila (México). Entre las conclusiones más relevantes, se puede destacar que el atraso considerable respecto a una buena alfabetización mediática. Sin embargo, el estudio clarifica el interés que se despertó en los jóvenes por las plataformas digitales, a pesar que las instituciones educativas no apoyen esta metodología de enseñanza en sus currículos.

Palabras clave

Alfabetización digital, discapacidad intelectual, TIC, desarrollo cognitivo, medios electrónicos, Internet

Forma sugerida de citar: Aguirre-Martínez, Rocío Isabel, de Casas-Moreno, Patricia, & Paramio-Pérez, Gema (2018). Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve. Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México. *Universitas*, 28, pp. 39-59.

Abstract

The development of new technologies is causing rapid changes in the school curriculum. In this way, it is necessary to emphasize the training and learning, by part of the students, of a correct digital literacy due to the rise of the Internet. In this line of study, it should be noted that there is a sector of the population, which presents an intellectual disability in any society. In this sense, the present study is to evaluate the development of the communicative ability in young people with mild intellectual disability, using an electronic environment that stimulates the behavior and ability to process information that will enable to launch media literacy for the good interaction in their own environment. The methodology in this research is quantitative, using an evaluation model based on the dimensions selected to study. In this way, we analyzed a total of 6 subjects, belonging to the Center of Attention (CAM) of Saltillo, Coahuila (Mexico). Among the most relevant conclusions, it can be noted that delay in respect to a good media literacy. However, the study clarifies that interest was awakened in the young people for the digital platforms, despite the fact that educational institutions do not support this teaching methodology.

Keywords

Digital literacy, intellectual disability, ICT, cognitive development, Electronic media, Internet.

Introducción y estado de la cuestión

Las nuevas tecnologías han transformado la forma de comunicarnos, han permitido derribar barreras de distancia, tiempo e ideológicas y aportan una nueva forma de relacionarnos. Sin embargo, además de las cuestiones económicas y técnicas, es necesario tener conocimientos para el uso y manejo de los nuevos recursos digitales, sobre sus alcances y múltiples beneficios. En este sentido, es importante dotar de una correcta alfabetización mediática y sobre todo, digital, a aquellos jóvenes que presentan alguna discapacidad intelectual con el objetivo de mejorar su enseñanza y conseguir equipararlos al nivel del resto de la sociedad.

Las personas que presentan alguna discapacidad, constituyen la minoría, mayormente desfavorecida del mundo. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, señala que en este grupo social, se incluyen aquellas personas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo. Estas limitaciones provocan que se

alcen múltiples barreras, que impidan la participación e interacción en la sociedad y que, del mismo modo, no exista igualdad de condiciones con los diferentes aspectos de la vida. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016), arroja que existe cerca de 7.74 millones de personas mexicanas, que presentan algún tipo de discapacidad, representándose así un 6.4% de la población total. Asimismo, la Secretaría de Desarrollo Social, indica que existen 1.2 millones de personas, que presentan discapacidad intelectual de un total de 119 938 473 millones de mexicanos (SEDESOL, 2016).

El funcionamiento intelectual, también llamado inteligencia, se refiere a la capacidad mental general de aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas y así sucesivamente. Según Matía (1993, p. 128), afirma que un alumno posee necesidades educativas especiales si tiene “dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades”. En México, se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien:

...en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (Méndez & Faviel, 2008, p. 73).

De este modo, estos alumnos se caracterizan por la dificultad generalizada que presentan en el proceso de aprender, limitación que afecta a todas las áreas del desarrollo: autonomía, cognición, lenguaje, interacción social y motricidad (Egregius-Gómez, 2001). En consecuencia, necesitan más apoyo para acceder al aprendizaje, y apropiarse de los contenidos escolares. Su estilo y ritmo de aprendizaje es distinto al de los niños y jóvenes de su edad (Ramírez *et al.*, 2005).

De acuerdo con el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad 2014-2018 (SEP, 2014), el cual atiende a las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos, en su Plan Nacional de Desarrollo, señala a México como ejemplo para fortalecer la educación de calidad; ampliando las oportunidades de acceso a la educación y promoviendo prácticas inclusivas en la escuela con jóvenes con discapacidad. En este registro se ha podido comprobar que existe un total de 58 366 alumnos, que presentan una discapacidad intelectual.

Por otro lado, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como elementos didácticos e intelectuales, ha provocado un cambio de rol en el estudiante. Ahora, el alumno se convierte en un receptor activo y consciente de la información, a medida que le es presentada. Además, con sus actitudes y habilidades cognitivas podrá determinar la posible influencia del medio de comunicación (Cabero, 2003). Según Area *et al.* (2012) afirman que la cultura del siglo XII es multimodal. Esto implica que, la información es expresada, producida y distribuida por los múltiples soportes existentes a través de las nuevas tecnologías con nuevos formatos y nuevos lenguajes. De este modo, Gutiérrez y Tyner (2012) identifican el término de alfabetización mediática e informacional (Media and Information Literacy). Este modelo de alfabetización trata de integrar ambos enfoques a través del compendio de destrezas, competencias y actitudes que todo ciudadano debe desarrollar. Por su parte, Gutiérrez (2003) afirma que en el concepto global de alfabetización digital de carácter multimedia están integradas las distintas alfabetizaciones [alfabetización múltiple] centradas en la información y los lenguajes. En suma, múltiples autores sostienen que la alfabetización digital o multimedia, para el tercer milenio, será aquella, que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto y a valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades, así como transformar la información en conocimiento y hacer del conocimiento un elemento de colaboración y transformación de la sociedad (Wilson *et al.*, 2011; Scolari, 2016).

Por último, concerniente al caso mexicano, se puede apreciar que en este país aún existen muchas restricciones sobre la puesta en marcha de una correcta alfabetización digital. Según Álvarez (2013, p. 17):

En México, uno de los grandes ausentes ha sido la accesibilidad a las tecnologías de la información y comunicaciones para personas con discapacidad. Que ahora ya es un derecho constitucional de acuerdo a lo que el Congreso y el Constituyente permanente aprobaron.

Por su parte, Orozco *et al.* (2012), mencionan que apenas el 40% de la población tiene acceso de algún tipo a Internet. En suma, la educación se ha convertido en un derecho de la práctica de calidad por parte de los alumnos que presentan una discapacidad notoria (Cruz-Vadillo & Casillas-Alvarado, 2016).

Material y métodos

El objetivo principal del presente estudio consiste en evaluar el desarrollo de la habilidad comunicativa en los jóvenes con discapacidad intelectual leve, empleando un medio electrónico que estimule el comportamiento y destreza para procesar información que permita iniciar la alfabetización mediática para la buena interacción en su propio medio.

Po lo tanto, el análisis planteado se ha llevado a cabo a través de un estudio cuantitativo con el fin de medir las múltiples variables de interacción del sujeto con el medio electrónico, cuantificando, del mismo modo, la razón de aciertos sobre los intentos de la muestra. Estos resultados apoyaran las respuestas asertivas o negativas del alumnado. Esta investigación está fundamentada en los principios básicos de la teoría general de los sistemas, la cual nos permite comprender y explicar el contexto a investigar (Von-Bertalanffy, 2011, p. 33). De este modo, se parte de la premisa de identificar los elementos de estudio con el objetivo de realizar un planteamiento basado en el modelo semi-algebraico, el cual permite en una etapa temprana reconocer las variables de investigación.

Participantes

En el Centros de Atención Múltiple (CAM laboral) de Saltillo, Coahuila (México), existe un grupo denominado de Pre-Taller compuesto por once jóvenes con diferentes discapacidades. Para la muestra de la investigación se seleccionaron sólo a seis, que son los alumnos que presentan discapacidad intelectual leve. De acuerdo a sus características físicas e intelectuales, se alzan como los candidatos idóneos para el inicio del desarrollo de la alfabetización digital por el medio electrónico de comunicación. Las edades de los jóvenes oscilan entre 15 y 20 años, entre los cuales, tan solo tres saben leer.

El CAM está ubicado en la ciudad de Saltillo. La mayoría de sus alumnos viven en esa colonia o bien en áreas cercanas; es considerada una zona de un nivel socioeconómico bajo. Este dato se convierte en una característica importante del estudio porque influye, en gran medida, en el desarrollo de habilidades de los jóvenes. Tal y como afirma el Informe mundial sobre discapacidad del Banco Mundial y de la Organización Mundial de la Salud (2011, p. 9) “las personas con pocos ingresos, sin trabajo o con poca formación académica tienen mayor riesgo de discapacidad”.

Procedimiento

El método planteado se desarrolla de la siguiente forma: por la proposición del objetivo, esta investigación es de diagnóstico porque menciona los acontecimientos. Por la orientación funcional es aplicada porque se realiza en una institución real, donde a través de los resultados, pueden apoyar a efectuar cambios o transformaciones en la misma. Del mismo modo, es fenoménica ya que los atributos muestran la realidad de los jóvenes. Por la forma de ejecución es prospectiva porque se toman acciones de mejora a futuro dentro del CAM. Por la derivación expositiva es mostrativa porque exhibe los atributos, tal y cómo, se observaron en los jóvenes. Asimismo, es enlistativa porque solo enlista atributos a través de un registro; y enunciativa porque se trata de un trabajo basado en conceptos para construir un juicio.

La base de este estudio es identificar estructuras organizadas para determinar las fronteras y delimitar sus partes o subsistemas que facilitarán la comprensión de la problemática planteada. Estos subsistemas, generalmente, están relacionados entre sí, e interactúan con los objetos o personas, que realizan tareas o funciones específicas. Del mismo modo, es importante identificar modelos o procedimientos en el estudio relacionados con:

- Área de desarrollo de comunicación
- Pronunciación y fluidez en la expresión, comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones.
- Habilidad de procesar información
- Simbólica mediante lecto-escritura, pictogramas e imágenes.
- No simbólica oral.
- Medio electrónico de comunicación.
- Comportamiento al procesar información.

Para llevar a cabo la recogida de los datos, se desarrollaron múltiples sesiones, diferenciadas por etapas y en función del nivel de las necesidades específicas de cada sujeto. En primer lugar, las primeras sesiones se convirtieron en espacios explicativos para conocer y comprender las aplicaciones de Internet Facebook, YouTube y Hotmail además de conceptos e íconos de internet con la finalidad de mostrar a los alumnos dichas aplicaciones para que se familiarizaran, pues solo dos personas conocían el tema, esto se hizo con apoyo de una presentación en Power Point.

Asimismo, se explicó cómo entrar a dichas plataforma, a través de pictogramas, asociando las imágenes con palabras y textos sencillos, debido a la condición de analfabetos que presentaban alguno de los jóvenes (para asociar imágenes con palabras). En segundo lugar, se realizaron veinte sesiones para llevar a cabo la evaluación de los alumnos (Tabla 1) con una duración de tres meses, comprendiendo una hora diaria de lunes a viernes, exceptuando festivos. Para llevar a cabo esta clase práctica, se explicó cómo acceder a dichas plataformas a la vez que se avanzaban con las evaluaciones individuales de los alumnos, a aquellos más desventajados, se les enseñaba con más detenimiento las herramientas escogidas. Hay que hacer hincapié en que la muestra seleccionada, carecía de ordenadores por lo que podían correr el riesgo de olvidar lo aprendido al no poder practicarlo.

Por otro lado, se elabora un instrumento de medición, “Matriz de congruencia metodológica”. Esta matriz incluye tres variables a investigar y dentro de cada una de ellas, se analizan los factores e indicadores a ser evaluados a partir de las dimensiones establecidas. A partir de esta matriz se genera una tabla para realizar el registro de las observaciones y la interacción del alumno con los medios electrónicos de comunicación (Tabla 1).

Tabla 1
Tabla de congruencia metodológica

Preguntas de Investigación	Variables	Términos de evaluación
¿A qué grado se puede desarrollar la expresión y comprensión oral / escrita, la habilidad de discriminar imagen/sonido en un joven con DI empleando un medio de comunicación digital?	Habilidad de procesar información	Se mide la comprensión de un texto, se valida la respuesta a una orden escrita y esta respuesta puede ser escrita al presionar un botón en un icono mediante el puntero del ratón.
¿Cómo influye una plataforma digital como lo es la red social, el correo electrónico y el repositorio de videos en la comunicación del niño con DI?	Habilidades comunicativas	Se mide la comprensión de una orden verbal, emitiendo una respuesta de forma escrita, al seleccionar un icono con el puntero del ratón. Se mide la comprensión de una narrativa oral mediante un video dando una respuesta oral a un interlocutor que la pueda validar.
¿Qué cambios se pueden producir en las personas con DI en su actitud, atención, memoria con la aplicación de alfabetización digital?	Comportamiento para procesar información	Se mide la comprensión de una imagen, icono, o pictograma emitiendo una respuesta oral, escrita o mediante una imagen mostrada a un interlocutor. Se mide la comprensión de una orden verbal emitiendo una respuesta de forma escrita.

Fuente: elaboración propia

Análisis y resultados

Medidas de tendencia central y variabilidad

Los resultados que se plantean a continuación han sido hallados a través de la estadística univariable con un error máximo permitido del 5%. Con este margen comprendido, se obtiene el número de sujetos (n), la puntuación mínima (min), la puntuación máxima (max), media (x), la desviación estándar (s), la mediana (md), la moda (mo), el sesgo (Sk), la kurtosis (k), el puntaje z (z), el coeficiente de variación (cv) y el análisis de frecuencia. Además, se han implantado límites de normalidad con una desviación estándar ($s^- = 2.07$; $s^+ = 2.87$) con el fin de descubrir los promedios de las variables que destacan, por ser mayores o menores a estos límites. A continuación se presentan los resultados del análisis de medias (Tabla 2):

Tabla 2
Análisis de medias. Límites de normalidad

No.	Factores	Indicadores	X
19	Actitud	Interés	3.17
24	Atención	Período de tiempo	3.00
16	Habilidad de relacionar imagen/Sonido	Comprende el significado de las imágenes imágenes	3.00
18	Habilidad de relacionar imagen/Sonido	Comprende los mensajes sonoros	3.00
2	Conversa expresando sus ideas con:	Orden	3.00
5	Habilidad de identificar al escuchar y observar	Dominio temático	2.00
6	Habilidad de identificar al escuchar y observar	Realiza juicios de las ideas del interlocutor	2.00
15	Habilidad de escribir lo que piensa	Calidad y cantidad de palabras escritas	2.00
9	Habilidad de entender lo que se lee	Interpreta el contenido del texto en relación con los conocimientos propios	1.83
14	Habilidad de escribir lo que piensa	Vocabulario	1.67

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el análisis de medida, se puede destacar que los jóvenes presentan un gran interés por las herramientas mediáticas para usar y consumir redes sociales como Facebook ($x=3.17$). Asimismo, este consumo tiende a ser por un período limitado de tiempo ($x=3.00$). Por su parte, atendiendo a la habilidad específica de relacionar imagen/sonido, se puede señalar que los adolescentes consiguen comprender el significado de las imágenes ($x=3.00$) y los mensajes sonoros ($x=3.00$). También, se observa que establecen un orden para expresar sus ideas ($x=3.00$).

A la hora de detallar las habilidades de “entender lo que se lee”, “escribir lo que se piensa” e “identificar al escuchar y observar”, las calificaciones presentan resultados más bajos en comparación con el total de variables. Por su parte, aquellas habilidades relacionadas con “identificar al escuchar y observar”, presentan un valor significativo ($x=2.0$), así como al realizar juicios sobre las ideas del interlocutor ($x=2.00$). Además, hay que destacar que las cinco variables que exhiben valores menores, 2 de ellas corresponden al factor “Expresión y comprensión oral” y 3 de ellas, están relacionadas con “Expresión y comprensión escrita”. En relación a la habilidad de “escribir lo que piensa”, la muestra ha obtenido una baja puntuación en la calidad y la cantidad de palabras escritas ($x=2.00$). Además, hay que sumar que encuentran dificultades con el vocabulario usado ($x=1.67$). Por último, en la habilidad de “entender lo que se lee”, se asocia en menor medida los nuevos contenidos con los conocimientos propios planteados ($x=1.83$).

Por otro lado, con ayuda de la estadística descriptiva de las 26 variables intervalares se puede destacar que, 7 variables muestran un sesgo cero (26.9%) con una distribución simétrica, 12 variables lucen un sesgo negativo (46.2%) con una tendencia hacia los valores mayores de la escala, y por último, 7 variables exhiben un sesgo positivo (26.9%). En relación a la curtosis, un total de 16 variables (61.5%) revelan una tendencia plana, indicando heterogeneidad y mayor dispersión de los datos. Por el contrario, tan solo 10 variables (29.5%), manifiestan rasgos significativos, a pesar que, tan solo 4 de las variables en mayor grado ($k=2.5$) como son: Conversa, expresando sus ideas con orden; realiza juicio de las ideas del interlocutor; realidad y cantidad de palabras escritas; y atención por cierto período de tiempo (Tabla 3).

Tabla 3
Estadística Descriptiva

Indicador	N	Min	Máx	Media	Desv Est	Mediana	Moda	Frec Moda	Rango	Sesgo	Curtosis
Var1	6	1	4	2.50	1.049	2.50	Múltiple	2	3	0.000	-0.248
Var2	6	1	4	3.00	1.225	3.00	3	3	3	1.369	2.500
Var3	6	0	4	2.17	1.414	2.50	3	2	4	-0.418	-0.859
Var4	6	1	4	2.33	1.033	2.00	2	3	3	0.666	0.586
Var5	6	0	4	2.00	1.049	2.00	2	2	4	0.000	-0.300
Var6	6	0	4	2.00	1.265	2.00	2	4	4	0.000	2.500
Var7	6	1	4	2.50	1.265	2.50	Múltiple	2	3	0.000	-2.299
Var8	6	1	4	2.33	0.753	2.00	2	3	3	0.666	0.586
Var9	6	0	4	1.83	0.816	2.00	2	3	4	0.440	1.335
Var10	6	1	3	2.17	0.983	2.50	3	3	2	-0.456	-2.390
Var11	6	1	4	2.67	1.329	3.00	Múltiple	2	3	-0.523	-1.875
Var12	6	1	4	2.33	1.169	2.00	Múltiple	2	3	0.523	-1.875
Var13	6	0	4	2.33	1.329	2.00	2	3	4	-0.313	-0.104
Var14	6	0	3	1.67	1.366	2.00	Múltiple	2	3	-0.523	-1.875
Var15	6	1	4	2.00	1.095	2.00	2	3	3	1.369	2.500
Var16	6	2	4	3.00	0.894	3.00	Múltiple	2	2	0.000	-1.875
Var17	6	2	4	2.83	0.753	3.00	3	3	2	0.313	-0.104
Var18	6	1	4	3.00	1.265	3.50	4	3	3	-0.889	-0.781
Var19	6	2	4	3.17	0.753	3.00	3	3	2	-0.313	-0.104
Var20	6	1	4	2.67	0.753	3.00	3	3	3	-0.666	0.586
Var21	6	1	4	2.50	1.095	3.00	3	3	3	-0.490	-1.467
Var22	6	1	4	2.50	0.894	2.50	Múltiple	2	3	0.000	-0.248
Var23	6	1	4	2.83	1.211	3.50	4	3	3	-0.711	-2.052
Var24	6	2	4	3.00	0.632	3.00	3	4	2	0.000	2.500
Var25	6	1	4	2.67	1.033	3.00	3	3	3	-0.666	0.586
Var26	6	1	4	2.33	1.033	2.00	2	3	3	0.666	0.586

Fuente: elaboración propia

En relación a la información de las variables, se establecen límites de normalidad con una desviación típica estándar ($s^- = 2.20$; $s^+ = 2.86$), con el objetivo de observar los promedios de las distintas variables, que más destacan. En este sentido, se puede observar que la muestra relaciona la imagen con el sonido ($x=2.94$) y, de igual modo, su nivel de atención está en concordancia con el tiempo asignado ($x=3.00$). Sin embargo, es visible el descenso de los resultados, vinculados con la habilidad de “identificar al escuchar y observar” ($x=2.11$) (Tabla 4).

Tabla 4
Información de los factores de las variables

Atributos de factores	Descripción del factor	X
1-3	Conversa expresando sus ideas Interés	2.56
4-6	Habilidad de identificar al escuchar y observar	2.11
7-10	Habilidad de entender lo que se lee	2.21
11-15	Habilidad de escribir lo que se piensa	2.20
16-18	Habilidad de relacionar imagen / sonido	2.94
19-23	Actitud	2.73
24	Atención	3.00
25	Memoria corto plazo	2.67
26	Memoria largo plazo	2.33

Fuente: elaboración propia

Por su parte, concerniente a la información descriptiva de los sujetos, se presenta una normalidad con una desviación estándar ($s^- = 1.61$; $s^+ = 3.34$), para conseguir alcanzar los promedios necesarios. De este modo, el sujeto 1 presenta un promedio ascendente ($x=3.769$), demostrando el efecto positivo de las competencias mediáticas en ciertas personas. Sin embargo, el sujeto 5 muestra un promedio significativamente bajo ($x=1.115$), debido a los valores descendentes de las 26 variables analizadas, observándose un mínimo (0) y un máximo (2). Por su parte, el sujeto 2, 3, 4 y 6 presentan resultados normales, debido al uso correcto de las competencias mediáticas y de igual forma, en el análisis de las múltiples variables estudiadas se hallaron calificaciones mínimas (0) y máximas (4) (Tabla 5).

Tabla 5
Información descriptiva de los sujetos

Sujeto	Media	Desv. Estándar	Mínimo	Máximo	Rango	Medio electrónico
Sujeto 1	3.769	0.514	2	4	2	93.8
Sujeto 2	2.692	0.549	2	4	2	84.1
Sujeto 3	2.500	1.208	0	4	4	61.4
Sujeto 4	2.115	1.211	0	4	4	50.7
Sujeto 5	1.115	0.653	0	2	2	41.4
Sujeto 6	2.654	0.562	2	4	2	66.8

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, con una normalidad y desviación típica estándar ($s^- = 46.6$; $s^+ = 86.1$), y en referencia al uso del “medio electrónico” como propuesta mediática a través de Facebook, YouTube y E-mail, se puede destacar que los valores obtenidos corresponden a porcentajes de número de aciertos/número de intento de las 10 variables estudiadas. De este modo, el sujeto 1 muestra un promedio alto ($x=93.8$), mientras que el sujeto 5, por el contrario, exhibe un promedio significativamente bajo ($x=41.4$).

Por último, con una normalidad y desviación típica estándar ($s^- = 56.48$; $s^+ = 76.24$), se sitúan los promedios de las variables, destacando que los jóvenes comprenden en gran medida una imagen, icono o pictograma ($x=77.67$), saben seleccionar un vídeo mediante una imagen ($x=83.17$) y consiguen discriminar entre los diferentes vídeos expuestos ($x=79.00$). Sin embargo, la comprensión de una orden verbal a través de un texto presenta datos inferiores ($x=55.50$) (Tabla 6).

Análisis correlacional

Los datos analizados a continuación establecen una correlación producto-momento de Pearson. Por lo tanto, se ha llevado a cabo el procesamiento Pair-wise, considerándose las correlaciones significativas con un error probable ≤ 0.05 y un $r \geq 0.81$. De esta forma, se vislumbra que todas las variables tienen relaciones significativas. Por otro lado, se esclarecen los límites de normalidad con una desviación estándar ($s^- = 4.2$; $s^+ = 11$), para conocer las variables con menor número de correlaciones significativas.

Tabla 6
Medio electrónico de comunicación

Indicador	Desv							Frec			
	N	Min	Máx	Media	Est	Mediana	Moda	Moda	Rango	Sesgo	Curtosis
Var27	6	33	100	77.67	29.28	91.50	100	3	67	-0.917	-1.186
Var28	6	0	100	57.42	36.57	62.00	Múltiple	1	100	-0.606	-0.245
Var29	6	33	75	60.58	14.60	66.00	66	3	42	-1.690	3.367
Var30	6	33	100	60.33	26.93	50.00	50	2	67	0.816	-1.291
Var31	6	0	100	60.33	37.29	70.75	Múltiple	1	100	-0.892	-0.139
Var32	6	33	100	83.17	28.09	100.00	100	4	67	-1.519	1.331
Var33	6	50	100	79.00	19.62	79.00	100	2	50	-0.320	-0.930
Var34	6	25	100	55.50	27.78	50.00	50	2	75	0.776	-0.147
Var35	6	25	100	64.50	33.15	64.50	100	2	75	-0.028	-2.374
Var36	6	25	100	65.08	31.87	66.25	100	2	75	-0.114	-1.760

Fuente: elaboración propia

Aquellas variables con menor alcance consiguen alcanzar un cómputo del 15.38% del total de las 26 variables exploradas. Asimismo, se observa que la muestra seleccionada se identifica por la exposición de una opinión propia sobre el contenido del texto (0.85), así como el uso de un correcto vocabulario y un despliegue claro de sus ideas (0.87). Sin duda, estos resultados están sustentados por la retención de memoria a corto plazo (0.85). Además, en relación al tiempo establecido para redactar sus opiniones, se puede destacar que los jóvenes consideran importante la duración suficiente para expresarse con una escritura coherente (0.84) y, la revisión (0.91) y comprensión del texto redactado (0.87). En cuanto al vocabulario usado, señalan que el léxico es una herramienta importante para realizar una buena redacción (0.84). Asimismo, con ayuda de la memorización a corto plazo (0.90), los contenidos proporcionados se convierten en elementos indispensables para expresar sus ideas con claridad (0.89) y compartir sus opiniones personales al respecto (0.94). Por último, el conjunto analizado señala su interés por comunicarse. Escuchan y observan las ideas del interlocutor (0.84) con especial interés en un período corto de tiempo (0.84) y, asociación la imagen de la presentación con el sonido (0.89) para comprender los múltiples mensajes sonoros y sus significados (0.84).

Análisis integracional

En este nivel se lleva a cabo un análisis factorial con el método de extracción de principales componentes (3 factores) y con rotación de factores varimax normalizada con un error probable ≤ 0.01 y nivel de confianza de 99%. De este modo, se eligió el método centroide para obtener el número mínimo de factores y mayor nivel de explicación. Por lo tanto, en relación a los tres factores con valor eigen, mínimo de mínimo de 1.00 (criterio de Kaiser) representan un total de 93.57% de variabilidad explicada. A continuación se pueden contemplar el resultado de los factores analizados.

La lectura del nivel integracional se presenta, en primer término, de manera intrafactorial para mostrar, luego, los factores a través de las variables multidimensionales. De este modo, las cargas factoriales significativa, de acuerdo con el número de casos válidos ($n=31$) son > 0.70 , demuestran la síntesis de lectura del factor 1, consiguiendo integrar un total de 15 variables con carga factorial significativa. Asimismo, se establecen límites de norma-

lidad a una desviación estándar ($x=0.85$; $s=0.10$; límite inferior (s^-)= 0.75; límite superior (s^+)= 0.95) para conseguir alcanzar concordancia entre las diferentes cargas factoriales. Además, el factor 1 sustenta el 37.34% total de varianza del fenómeno explorado. En esta línea, se demuestra la importancia de adquirir las competencias necesarias para comprender el significado de las imágenes cuando se utilizan medios electrónicos para ser informados (Facebook y YouTube) (Tabla 7).

Tabla 7
Factor 1: Habilidades y actitudes a largo plazo

Ubicación	No.	Variable	Carga factorial
Conversa expresando sus ideas con	3	Lógica y coherencia	0.73
Habilidad de identificar al escuchar y observar	6	Realiza juicios de las ideas del interlocutor	0.73
Habilidad de relacionar imagen / sonido	16	Comprende el significado de las imágenes	0.99
	17	Puede interactuar al dar respuesta a un mensaje iconográfico	0.87
	18	Comprende los mensajes sonoros	0.92
Actitud	19	Interés al comunicarse	0.92
	20	Entusiasmo al comunicarse	0.82
	21	Perseverancia al comunicarse	0.91
	22	Iniciativa al comunicarse	0.80
	23	Responsabilidad al comunicarse	0.91
Atención	24	Período de tiempo para mantener la atención	0.73
Medio electrónico de comunicación: Facebook	27	Comprensión de una imagen, ícono o pictograma	0.92
Medio electrónico de comunicación: YouTube	29	Comprensión de una narrativa oral mediante un video	0.70
	30	Comprensión de la secuencia de imágenes	0.87
	33	Discriminar entre varios videos	0.98

Fuente: elaboración propia

Concerniente al factor 2, se ha alcanzado un 34.45% total de varianza. Asimismo, se han integrado un total de 11 variables con carga factorial significativa. Los límites de normalidad quedan definidos en base a a: $x=0.89$; $s=0.08$; límite inferior (s-)= 0.81; límite superior (s+)= 0.97. Por lo tanto, se demuestra la importancia, nuevamente, de las competencias del saber hacer (Identificar al escuchar y observar, entender lo que se lee, escribir lo que se piensa y relacionar imagen/sonido) y del saber ser (Actitud y atención) (Tabla 8).

Tabla 8
Factor 2: Desempeño en el corto plazo

Ubicación	No.	Variable	Carga factorial
Habilidad de identificar al escuchar y observar	6	Dominio temático	0.94
Habilidad de entender lo que se lee	7	Comprende el sentido general del texto	0.84
Habilidad de escribir lo que se piensa	12	Legibilidad	0.79
	14	Vocabulario	0.77
Habilidad de relacionar imagen/sonido	17	Puede interactuar al dar respuesta a un mensaje iconográfico	0.97
Actitud	21	Perseverancia	0.93
	22	Iniciativa	0.91
Atención	24	Por un período de tiempo	0.78
Medio electrónico de comunicación: Facebook	27	Comprensión de una imagen, ícono o pictograma	0.99
Medio electrónico de comunicación: YouTube	30	Comprensión de una secuencia de imágenes	0.86
	33	Discriminar entre varios videos	0.87

Fuente: elaboración propia

Por último, el factor 3, caracterizado por 7.84% total de la varianza, integra un total de 5 variables con carga factorial significativo. Los límites de normalidad quedan expuestos con una desviación estándar ($x=0.84$; $s=0.12$; límite inferior (s-)= 0.72; límite superior (s+)= 0.96). De este modo, la habilidad de “entender lo que lee” y “escribir lo que piensa” ofrece seguridad en la toma de decisiones, aunque por un período de corto tiempo debido al uso de la memoria plazo (Tabla 9).

Tabla 9
Factor 3: Decidir lo que piensa

Ubicación	No.	Variable	Carga factorial
Habilidad de entender lo que se lee	10	Expone una opinión propia a partir del contenido del texto	0.76
Habilidad de escribir lo que se piensa	11	Coherencia	0.80
Atención	24	Por un período de tiempo	0.79
Memoria Corto Plazo	25	Retención	0.73
Medio electrónico de comunicación: YouTube	32	Selección de un video mediante imagen	0.95

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la segunda parte, relacionada con la lectura interfactorial, se consigue estructurar las variables vinculadas a la habilidad de procesar información, el medio electrónico de comunicación y el comportamiento al comunicarse. Cada una de estas variables contiene múltiples factores que representan elementos de un estudio basado en la alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual. En este sentido, en los resultados enlazados con la dimensión “Habilidad de procesar información”, se hallan 2 variables unidimensionales. Sin embargo, se establece un puente con el factor 2 a través de 2 variables bidimensionales. Por este motivo, tanto la comprensión de dominios temáticos como la relacionada con el significado de imágenes, consideran realizar juicios de las ideas del interlocutor, así como de interactuar al dar respuesta a un mensaje iconográfico.

Concerniente a la dimensión vinculada con la habilidad de “medio electrónico de comunicación”, se aprecian 3 variables bidimensionales, estableciéndose una unión entre el factor 1 y 2. De este modo, la comprensión de dominios temáticos como aquella relacionada con el significado de las imágenes, exhiben una concordancia en la comprensión de las imágenes, iconos o pictogramas.

Por último, referente a la dimensión relacionada con la habilidad de “Comportamiento al comunicarse”, se destaca 1 variable a nivel unidimensional, aunque se establezca una relación con los factores 1 y 2 a través de una variable tridimensional. En definitiva, los factores vinculados a la comprensión del significado de imágenes, comprensión de los dominios temáticos y la decisión sobre aquello que se piensa, consideran la atención por un período de tiempo de suma importancia para la alfabetización mediática.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio, hacen hincapié en el atraso considerable respecto a una buena alfabetización mediática. En la ciudad de Saltillo se puede observar una brecha cultural respecto a los diferentes países desarrollados. De este modo, es importante y necesario, instaurar un método de enseñanza-aprendizaje alejado de la educación formal. Por lo tanto, el método propuesto en esta investigación ha tratado de evaluar las habilidades adaptativas, correspondientes a Educación Especial. Para ello, se puede resaltar que el conjunto de exploraciones en las múltiples escuelas locales estudiadas no cuentan y desconocen una forma de evaluar a sus alumnos, empleando medios electrónicos de comunicación como puesta en marcha de una buena alfabetización digital (De-Andrés & González-Martín, 2012; García-Prieto, 2016).

Sin duda, los intereses de aquellas personas con discapacidad, no siempre coinciden con aquello que las empresas productoras de material informático (software y hardware) pretenden ofrecer a la sociedad (Fierro, 2009). A esto, se le suma la falta de apoyo por parte de las organizaciones gubernamentales, de la propia Secretaría Pública, así como de la propia familia de los más jóvenes. De este modo, en este estudio se pudo constatar que, el entorno socio-cultural en el que se desenvuelven estos alumnos, es un factor determinante para el desarrollo de la educación, la cultura, la salud y sobre todo, la alfabetización mediática.

Hay que destacar que, la muestra analizada, habita en entornos de bajos recursos económicos, donde a los estudiantes del CAM, les resulta imposible concentrarse por la falta de necesidades básicas como son por ejemplo el alimento, el sustento y la salud. Por ende, el avance académico de forma favorable, por parte de este colectivo, se convierte en una limitación importante. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados, se aprecia que en la variable relacionada con la habilidad de “procesar información” y el uso de un solo medio como es el texto, los jóvenes coinciden en la dificultad de comprensión y seguir las instrucciones y explicaciones. Además, resaltan el obstáculo planteado a la hora de escribir una idea propia. Sin embargo, esta limitación cambia cuando las instrucciones están relacionadas a un medio electrónico multimedia, debido a que la habilidad de “identificar al escuchar y observar” presente un valor ascendente por su interés por los medios digitales. En suma, a mayor comprensión y habilidad de “procesar información”, la comunicación establecida por la muestra, se verá beneficiada.

Por otro lado, con la variable medio electrónico y basándonos en la habilidad de “relacionar imagen/sonido”, se aprecia que los jóvenes comprenden el significado de las imágenes y reaccionan positivamente ante los mensajes sonoros que emite el medio, incluso consiguen comprender mejor la narrativa proyectada en el vídeo. Por ejemplo, en YouTube son capaces de seleccionar un vídeo, aunque eso amerite escribir o transcribir. Este aprendizaje les ayuda en gran medida al uso y empleo de pictogramas, relacionando la imagen con la palabra sin necesidad de lectura. En este caso, también se comprueba que el uso y manejo de un medio electrónico posibilita y mejora la comunicación de los alumnos, ya sea por el intercambio de e-mails, registros en redes sociales (Facebook) y visionado y creación de vídeos en YouTube. En definitiva, se consigue mejorar las relaciones en el grupo, así como compartir los gustos e intereses del colectivo estudiado.

Para finalizar, es necesario destacar que, a lo largo del estudio se ha conseguido observar un avance significativo en la mayoría de la muestra seleccionada. Sin embargo, tan solo el sujeto 5, demostró restricciones en el momento de seguir las instrucciones y manipular los medios. De este modo, el estudio clarifica el interés que se despertó en los jóvenes por las plataformas digitales, a pesar que las instituciones educativas y gubernamentales en México; tienen muy poco tiempo de iniciar en esta metodología de enseñanza en sus currículos y aún siguen buscando alternativas. Por lo tanto, convergemos hacia un cambio, donde se plantean alternativas de identificación, de pertenecer a grupos, de establecer entornos colaborativos de aprendizaje y de aprender haciendo, reforzando una correcta alfabetización digital.

Bibliografía

- Álvarez, C. L. (2013). Foro Internacional sobre nuevos modelos de Telecomunicaciones y Radiodifusión en México. Mesa 6, Transparencia y Derecho de Réplica. Senado de la República. Recuperado de: <http://goo.gl/x5CQjh>
- Area, M., Gutiérrez-Martín, A. & Vidal, F. (2012). La alfabetización digital y competencias informacionales. En M. A. Moreira (Eds.), *La alfabetización en la sociedad digital*. Madrid: Ariel.
- Cabero, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar* 21, 23-30.
- Cruz-Vadillo, R., & Casillas-Alvarado, M. A. (2016). El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida

- ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.12>
- De-Andrés, S. & González-Martín, R. (2012). Comunicación inclusiva: Una experiencia en creación de campañas sobre discapacidad intelectual. *Área Abierta*, 12(1), 1-18. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2012.v31.38967
- Fierro A. (2009). Retos en investigación y tecnología educativas en el ámbito de las discapacidades. *Siglo Cero*, 229, 79-92.
- García-Prieto, V. (2016). La alfabetización digital para personas con discapacidad: un enfoque mediático. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicar y desarrollo social*, 1223-1239.
- Egregius Gómez, M. (2001). *Retraso mental y necesidades educativas especiales*. Trabajo presentado en III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo, Salamanca, España. Resumen recuperado de <https://goo.gl/K2uSG6>
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital, algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *La discapacidad en México, datos del 2014.2016*. México: INEGI
- Matía, V. (1993). Hacia un nuevo modelo de Educación Especial: La formación del profesorado y el trabajo en equipo como aspectos claves. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (17), 125-134.
- Méndez, R. & Faviel, M. E. (2008). Retrospectiva de la reorganización de los servicios de educación especial en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, (9), 71-75.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: <https://goo.gl/Yff3Ru>
- Orozco, G., Navarro, E. & García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 38, 67-74. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>
- Ramírez, D.A., Vanegas, A.I., Álvarez, E.M., Niño, N. & Serna, A.J. (2005). Propuesta didáctica para el desarrollo de repertorios básicos de atención y memoria en niñas y niños con síndrome de Down integrados al aula regular. *Revista Educación y Pedagogía*. 17,(41), 113-130.

- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Te- los. Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Socie- dad*, 103, 14-23.
- Secretaría de Desarrollo Social (2016). Diagnóstico sobre la situación de las perso- nas con discapacidad en México. México: SEDESOL.
- Secretaría de Educación Pública (2014). Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad 2014-2018. SEP, México. Recuperado de <https://goo.gl/vcmWAa>
- Von-Bertalanffy, L. (2011). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cul- tura y Económica.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Al- fabetización mediática e Informativa. Curriculum para profesores*. Paris. UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/jrHps>

Fecha de recepción: 2017/11/22; fecha de aceptación: 2018/02/20;
fecha de publicación: 2018/03/01

Procesos de jerarquización en secundarias universitarias en Argentina

Hierarchical processes in university secondary schools in Argentina

María Emilia Di Piero

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Argentina
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina
Universidad Nacional de La Plata
medipiero@gmail.com

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1500-7542>

Resumen

Se analizan procesos de legitimación de desigualdades socioeducativas en escuelas secundarias enfocándose en la producción de asimetrías a partir de la afirmación de distancias con respecto a “los otros” en prestigiosas instituciones dependientes de una Universidad Nacional en Argentina. El enfoque metodológico partió de un estudio de caso múltiple. Entre 2012 y 2016 se realizaron observaciones, análisis documental, 13 entrevistas en profundidad a actores “clave” y 67 semiestructuradas a docentes. Los resultados muestran procesos múltiples y superpuestos de “autolegitimación por distanciamiento”: los “otros” son las escuelas dependientes de la Provincia de Buenos Aires, las privadas, las otras de pregrado o la otra especialidad. Las fronteras son móviles: un trabajo de jerarquización consolida a estas escuelas en un lugar de elite.

Palabras clave

Escuela secundaria, desigualdad social, elite, educación, diferenciación cultural, fronteras.

Abstract

This paper analyzes processes of legitimization of socio-educational inequalities in secondary schools focusing on the production of asymmetries based on the affirmation of distances with respect to “the others” in prestigious institutions dependent on a National University in Argentina. The methodological approach was based on a multiple case study. Between 2012 and 2016 were made observations, documentary analysis, 13 in-depth interviews with “key” actors and 67 semi-structured interviews with teachers. The results show multiple and overlapping processes of “self-legitimization by distancing”: the “others” are the dependent schools of the Province of Buenos Aires, the private schools, the other undergraduate schools or the other specialty. Borders are mobile: a work of hierarchy consolidates these schools into an elite place.

Keywords

Secondary schools, social inequality, elite, cultural differentiation, boundaries.

Forma sugerida de citar: Di Piero, María Emilia (2018). Procesos de jerarquización en secundarias universitarias en Argentina. *Universitas*, 28, pp. 61-78.

Introducción y estado de la cuestión

En este trabajo se analizan procesos de legitimación de desigualdades socioeducativas en escuelas secundarias poniendo el foco en la producción de jerarquías a partir de fronteras simbólicas con respecto a “los otros” presentes en un grupo prestigioso y sobredemandado¹ de instituciones dependientes de una Universidad Nacional en Argentina. Desde un enfoque relacional de las desigualdades, se estudian procesos de autolegitimación por distanciamiento que permiten a este grupo de escuelas ubicadas en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires, distinguirse mediante la subalternización de sus “otros” y constituirse como elites a partir de la delimitación de fronteras.

Como es sabido, la construcción de circuitos educativos desiguales no se subsume a la existencia de escuelas públicas y privadas sino que las desigualdades se multiplican y superponen. De este modo, existen escuelas privadas que atienden a sectores populares y otras a sectores medios y altos. La misma dinámica se replica en el sector público, como se observa en las escuelas seleccionadas en esta investigación.

Se trata de un grupo de instituciones estatales que históricamente atendió a sectores medios y altos reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que, en los años 80 –en el contexto de apertura democrática tras la última y más feroz dictadura cívico militar en el país– modificaron su método de admisión hacia el sorteo público, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato “democratizador” en ese momento. Una de las escuelas, de especialidad artística, adoptó parcialmente el sorteo en los años 80 y lo hizo completamente sólo a partir de 2015, cuando el significante “inclusión” se convirtió en palabra clave del clima epocal. Cabe agregar que la Universidad Nacional de La Plata cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de primaria: un secundario con orientación agrotécnica se ubica en el partido de 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires) y otros cuatro en la Ciudad de La Plata. Tres de estos últimos son escuelas secundarias, que en el presente trabajo serán identificadas como Escuela 1, 2 y 3.

1 En el año 2017 fueron 687 los inscriptos para 184 vacantes en la Escuela 3 539 inscriptos para 130 vacantes en la Escuela 1 y 370 aspirantes para 85 vacantes en el caso de la Escuela 2 según información oficial.

Como ha indicado Reygadas (2008), numerosos trabajos abordan la idea de que a partir de clasificaciones las sociedades establecen límites que definen conjuntos de relaciones a partir de los cuales se crea determinado orden jerárquico. Si bien hay diferencias entre distintos autores que han referido a esta problemática, se rescata el poder jerarquizador de las clasificaciones sociales. Por su parte, Max Weber (1969) postulaba la existencia de grupos de status explicados por la distribución desigual del prestigio social. Asimismo, Gerard Cohen (1996) refiere a la “mística de la excelencia” y a los “cultos de elite” que permiten a un grupo validar y sostener su estatus privilegiado al afirmar que poseen cualidades escasas y exclusivas que son esenciales para la sociedad en su conjunto.

El análisis de Charles Tilly (2000) sobre los pares categoriales también nos muestra que el plano simbólico colabora en la construcción de límites que actúan como fronteras entre grupos sociales. Este autor responde a un enfoque relacional de la desigualdad (Stich y Colyar, 2013), estudiando el trabajo de construcción y reproducción de límites simbólicos (*boundary work*). Para el autor las categorías dicotómicas constituyen estrategias de los grupos dominantes en pos de excluir a otros grupos y bloquear el acceso a determinados recursos.

Por su parte, Norbert Elías (1998) estudia una comunidad urbana, a la que llama Winston Parva, caracterizada por la división entre dos grupos de residentes: un grupo obrero establecido hace más tiempo en relación con un nuevo asentamiento de obreros. El autor señala que en esa pequeña comunidad se observa un tema universal en miniatura: “en todos esos casos el grupo más poderoso se ve a sí mismo como gente mejor” (1998, p. 82). Entre los residentes no había diferencias en cuanto a nivel educativo, ocupación, ingresos, etnia, sin embargo, los “recién llegados” eran estigmatizados como personas de valor humano inferior. En ese sentido, señala que cualquier teoría que explique los diferenciales de poder exclusivamente en relación con la posesión monopólica de objetos resulta limitada, por el contrario, él explica procesos de distinción que se generan a partir de las diferencias de antigüedad. A continuación se analizan procesos de fabricación de asimetrías presentes en las escuelas abordadas en las cuales, como se mostrará, las jerarquizaciones se yuxtaponen y las fronteras son inestables.

Material y métodos

El enfoque metodológico partió de un estudio de caso múltiple que combinó metodologías cualitativas para la recolección de datos. El estudio de caso se centra en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989): en esta investigación, dos escuelas de pregrado dependientes de la Universidad Nacional de La Plata ubicadas en la ciudad homónima. Una de ellas adoptó completamente el mecanismo de sorteo como forma de ingreso desde mediados de los años 80 basándose en un discurso “democratizador”. La otra adoptó ese mecanismo de admisión parcialmente en el momento de retorno de la democracia al país, incorporándolo para el total de aspirantes sólo a partir del año 2015 en un contexto en que gravitó una narrativa en favor de la “inclusión” educativa.

Siguiendo la clasificación propuesta por Stake (1995), esta investigación parte del tipo de estudio de caso “instrumental” en tanto el interés no reside sólo en el caso en sí mismo sino que la moviliza un problema conceptual más amplio que el estudio de estos casos particulares puede iluminar. En ese sentido, se exploran procesos de producción y legitimación de desigualdades socioeducativas poniendo el foco en la construcción de jerarquías a través del estudio de dos de las tres instituciones medias dependientes de una Universidad Nacional situadas en la capital de la Provincia de Buenos Aires.

Entre los años 2012 y 2016 fueron realizadas observaciones en ambas escuelas, entrevistados en profundidad trece actores “clave” para las instituciones (directivos, jefes de departamentos, secretarios de extensión y secretarios académicos de las escuelas y de la universidad), efectuadas sesenta y siete entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas y cerradas a docentes seleccionados de modo aleatorio², recuperado un *corpus* compuesto por seis documentos institucionales que incluyeron información sociodemográfica de los/as ingresantes y sobre los métodos de admisión vigentes en las secundarias dependientes de universidades nacionales. A continuación analizaremos los principales resultados de la investigación en lo que refiere a la

2 Según Stake (1995), existen varias posibilidades para seleccionar los componentes en una muestra probabilística. En la presente investigación optamos por una muestra sistemática: se tomó el listado de docentes de cada escuela y a partir de un punto de arranque se realizó el conteo considerando formaciones disciplinares diversas.

construcción de fronteras que posicionan a estas instituciones en un lugar de elite desde las miradas de los docentes y actores clave.

Ni provincial ni privado: universitario. Fronteras simbólicas entre escuelas universitarias, provinciales y privadas

Como somos pocos y nos conocemos mucho en esta ciudad chica, encuadrada entre avenidas y cruzada por sus diagonales, [la Escuela 1] ha dispuesto el seguimiento de sus alumnos por las aulas y perdidos corredores de las facultades (...) Y con mucho asombro ha confirmado (...) lo que todos sabemos: el bachiller de la escuela 1 se adapta a cualquier circunstancia, resuelve con solvencia los problemas y se destaca entre sus pares. Una pinturita. (...) En sus 53 años de colegio de señoritas y sus 40 de [Escuela 1], colegio mixto, se puede ufanar de haber sido un semillero intelectual, un vivero de peces coloridos; porque entre la fauna y la flora de sus egresados brillan los galardones, los becarios, los investigadores exitosos y los descubridores a nivel internacional, sin retaceos (UNLP, 2001, p. 46).

Las fronteras simbólicas son múltiples y se superponen. Retomando los aportes de Amy Siych y Julia Colyar (2013), lejos de todo binarismo, no puede pensarse que las distancias estén fijas de una vez y para siempre, sino que se trata de límites móviles que demarcan los grupos en cierto momento y en oposición a un “otro” determinado. Es decir que no existe un “nosotros” fijo y homogéneo sino que la figura de “el otro” es porosa e inestable en tanto se delimita en función de la producción del propio grupo (Latour, 2008) y puede ser, incluso, parte del nosotros en un tiempo y espacio dados.

Es posible analizar el esfuerzo de docentes y actores clave consultados en las Escuelas 1 y 2 en pos de diferenciarse de aquellos a quienes instituyen como sus “otros” en la clave de que todas las elites realizan un trabajo para constituirse como tales. Dicho trabajo resulta necesario para performar asimetrías que los afirman en su lugar; el “otro” en este caso está constituido por tres frentes: por un lado, por las escuelas privadas; por otro, por las escuelas “de provincia”; por último, por las otras dos escuelas que conforman el grupo de establecimientos secundarios de pregrado en la Ciudad de La Plata.

Con respecto a la diferenciación en el caso de las escuelas privadas, aflora una dimensión ideológica cuando se subraya que la educación no es un servi-

cio a ser “mercantilizado”: los entrevistados sostienen que no “gastarían” en educación, puesto que es deber del Estado asegurarla. Así, para el caso de la Escuela 1 la directora electa, a quien llamaremos Juliana, indicaba:

Es más ideológico, yo no mandarí a una escuela privada de ningún tipo porque me parece que la escuela es pública y que el plus que da la escuela pública... aunque en privada tengan el mejor aire acondicionado, el último plasma, último modelo con toda la tecnología digital para ver... hay cosas que no te da el gueto de la escuela privada... (Juliana, directora, Escuela 1).

En estos discursos los entrevistados aparecen, como indicaban Crozier *et al.* (2008) al analizar la elección escolar de la clase media blanca en el Reino Unido, como los “campeones de la educación pública”. Se trata, sin embargo, de un tipo particular de educación pública en el que no se opta por escuelas privadas siempre y cuando se mantenga la posibilidad de la sociabilidad entre familias de clase media en escuelas públicas. Crozier refiere a padres que monitorean la situación desde lo que denomina “una ambigüedad moral de clase media” en tanto pretenden, por un lado, ser igualitarios y, por otro, mejorar su posición social.

En los años 90, en un contexto de deterioro de las instituciones educativas estatales en el país en el que las mismas se encontraron subdotadas de recursos y sobrecargadas de funciones (Tenti Fanfani, 2011, p. 146), se produjo el abandono masivo de este tipo de establecimientos por parte de sectores de mayor poder adquisitivo, impulsando el *boom* de los establecimientos privados. Si bien la expansión del circuito privado había comenzado en los años 60 en un proceso de diferenciación que acompañaba al contexto de ampliación de la escolarización, en los años 90 la lógica del mercado ganó espacio: las escuelas se transformaron en mercancías adquiridas según la capacidad de consumo. Precisamente de esta lógica buscan diferenciarse en sus discursos las/os entrevistadas/os en estas escuelas.

Asimismo, estas narrativas que se pronuncian contra la educación privada remiten a los señalamientos de Walzer (1993). En su análisis de las esferas de la justicia, sostiene que la distribución desigual de bienes dentro de una misma esfera no tiene por qué ser objetable, sino que la injusticia surge cuando los bienes se convierten en otros bienes, mediante una transgresión de esferas. En la concepción de Walzer, unos pueden ser más ricos que otros, el problema es cuando esa fortuna les sirve para obtener, por ejemplo, una mejor educación.

También la Prosecretaría Académica de la Universidad Nacional, a quien llamaremos Liliana, se refería a este punto. Al diferenciar a las escuelas de pregrado de las escuelas privadas, señalaba:

La educación pública tiene para mí esta virtud de que recibe lo que el Estado decide en su conjunto como educación para todo el país, y la escuela es el Estado y vive dentro del Estado, como ciudadano, y eso es algo bueno. No hay ninguna idea que esté direccionando la formación del alumno: no hay una sola idea. Uno podría encontrarse con escuelas privadas que no son religiosas pero que plasman un paradigma de enseñanza. (...) en cambio una escuela plural te prepara para la vida (Liliana, Prosecretaría Académica UNLP).

Así, destaca la pluralidad como uno de los rasgos específicos que diferencian estas escuelas de la oferta privada en donde existe, en su visión, un sentido monolítico otorgado a la educación. Sin embargo, también en estas escuelas se encontró una definición única del tipo de “estudiante autónoma/o” esperado y del tipo de subjetivación “crítica” a habilitar compartida unánimemente por los actores consultados.

Del mismo modo, Liliana indicaba una diferencia material dada por la desigualdad de recursos:

Contamos con infraestructura, contamos con cargos, esa es una gran diferencia con la privada. Porque mi hijo terminó la primaria en una escuela privada laica y no había biblioteca. Y es una escuela privada muy buena. Y, cuando mi hijo se iba, empezaron a armar una biblioteca... no hay DOE [Departamento de Orientación Escolar]. Era contenidista, clásica. Yo lo tuve que sacar del normal X. Yo fui al normal XX, pero a él lo tuve que sacar. La maestra me manda una nota en un cuaderno y [la maestra] tenía 9 faltas de ortografía (...) Entonces al chico en cuarto grado lo saqué. Entonces yo te digo: [en las escuelas de la universidad] hay servicios, oferta, personal, que no está ni en el privado ni en la provincia (Liliana, Prosecretaría Académica UNLP).

En ese sentido, la mayor disponibilidad de recursos con que cuentan las escuelas de pregrado emerge como otra de las características que las diferencian de las escuelas privadas. Asimismo, resulta interesante detenerse, dentro del argumento de Liliana, en la encrucijada entre los valores republicanos e igualitarios y los intereses en torno a la educación de su propio hijo.

En el caso de las estrategias de autoproducción y de diferenciación en relación con las escuelas provinciales, los entrevistados subrayaban ciertos rasgos de las escuelas de pregrado que operan como factores de distinción.

Una primera característica distintiva del grupo de escuelas de pregrado según sus docentes es que el ciclo lectivo comienza después y termina antes, pero es, en sus términos, de “mejor calidad” en comparación con el de las escuelas provinciales. En ese sentido, una docente de Ciencias Naturales indicaba:

[el estudiantado] Es heterogéneo pero los que egresan son siempre los mismos. Esto no es la provincia de Buenos Aires, acá el chico se tiene que esforzar, y a veces terminan pensando: “si acá me exigen, mejor me voy a la de provincia que no me exigen” (Docente n° 22; Escuela 1).

De este modo, estos discursos construyen a estas escuelas como más demandantes de esfuerzo por parte de las/os estudiantes en comparación con las provinciales. Por su parte, Juliana sostenía:

Tengo dos alumnas, sus padres son bolivianos, y vienen de la periferia: eran muy buenas alumnas en sus escuelas, acá les va mal... y además todo el tema de cómo eso pega en la autoestima. Y esas son sus maestras, las que les hicieron conocer la posibilidad de esta escuela... (Juliana, directora, escuela 1).

Ciertamente, su preocupación en relación con que a algunas estudiantes que presentaban los mejores promedios en una escuela provincial, en la Escuela 1 “les va mal” se relaciona con la tesis que señala la fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Núñez y Litichever, 2015) existente entre establecimientos educativos que se consolidan como mundos inconmensurables y autocentrados. Como muestra Saraví (2015), el sistema educativo tiende a un proceso de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales que supone que se transiten experiencias sólo vinculadas a lo conocido y entre sectores sociales similares.

También desde la Escuela 2, una docente indicaba: “Porque son escuelas que están por encima de las demás, el nivel es más alto. Es necesario que quienes ingresan se ganen el lugar” (Docente n° 18, escuela 2).

Retomando a Oscar Aguilar, las elites se encuentran en todo ámbito en el que resulte posible jerarquizar a los individuos en virtud de ciertos criterios, y dicha jerarquización se sustenta en una autocomprensión de las pro-

pías elites como superiores (2011, p. 205). En este caso, los miembros de las escuelas universitarias se consideran superiores a un conjunto externo *a priori* homogéneo.

Así, en el imaginario educativo de los entrevistados las escuelas de pregrado emergen como islas que promueven una escolarización de alta intensidad en comparación con “el resto” de las escuelas públicas. También la Secretaría de Extensión de la Escuela 2 se refería a la calidad educativa que las familias procuran en esta Escuela:

Me parece que los colegios de la universidad también es, dentro de lo público, una currícula, una manera de educarte que todavía tiene un nivel, el nivel de formación de las personas que trabajan ahí...yo también trabajo en la facultad, y ahí está esa mirada de “si me animo a trabajar en secundario, no voy a trabajar en cualquier escuela, voy a trabajar en los colegios de la universidad”. Es esa garantía de que hay un andamiaje en los colegios de la universidad (Nina, Secretaria de Extensión, Escuela 2).

De ese modo, se considera que la sobredemanda de estas escuelas guarda relación con que ocupan un lugar de superioridad en el imaginario educativo platense: en la elección de estos establecimientos se juega el “elegir una buena escuela” para las/os hijas/os. Una segunda característica distintiva de este grupo de escuelas es que cuentan con un presupuesto mayor en comparación con las provinciales. La directora electa en la Escuela 1 indicaba al respecto:

Es cierto que tenemos más plata que el resto: eso es una realidad material objetiva, sobre todo en este último tiempo hay más dinero. Entonces eso te permite hacer más cosas, hasta te permite estar mejor estéticamente. Mi hijo, yo tengo mellizos... uno va a la Escuela 3, a primer año, y otro va al normal X. Vos entrás al normal y te da ganas de sacarlo: las ventanas no tienen vidrio, las puertas no tienen picaporte, sus pizarroncitos... acá la escuela está pintada, el baño funciona, tienen papel higiénico, tienen pizarrón nuevo, tienen fibrón (Juliana, directora, escuela 1).

Por su parte, la Prosecretaria de Asuntos Académicos de la Universidad señalaba al respecto:

Hay una diferencia básica entre nosotros y la provincia de Buenos Aires que es la infraestructura... la anterior directora de secundaria [de la provincia] siempre nos decía: “necesito un piso de presupuesto que no tengo”. Entonces

eso ya te hace una diferencia fundamental... nosotros no tenemos problemas de ambiente, no tenemos problemas de recursos, no tenemos problemas de servicios de internet, no tenemos problemas de conectar igualdad, ¡no tenemos problemas! Tenemos becas de transporte, de apuntes, alimentaria, cargos, ¿qué problema tenemos? Tenemos personal de apoyo, tenemos departamento de orientación. ¿Por qué tenemos deserción? Y no lo puedo soportar, yo no puedo soportar que no todos terminen la escuela, que terminen con bancos vacíos (Liliana, Prosecretaria de Asuntos Académicos UNLP).

La Prosecretaria indicaba su preocupación frente a la deserción, dado que, a diferencia de la situación en provincia, en las escuelas de pregrado se cuenta con los recursos para impedirla.

Un tercer rasgo particular de las escuelas de pregrado refiere al Régimen Académico, específicamente en cuanto a la repitencia: a partir del año 2010, los estudiantes pueden repetir sólo una vez, debiendo luego cambiarse de escuela, restricción inexistente en las escuelas provinciales. De ese modo, las escuelas universitarias se resguardan como guetos de calidad, en tanto se aseguran la expulsión de los estudiantes repetidores. En el mismo sentido, también desde el año 2010, la repitencia de los estudiantes se produce al adeudar dos asignaturas “previas”, y no tres como sucede en las escuelas provinciales. Estas dos últimas características actúan en conjunto como una doble vía de legitimación. Por un lado, colaboran con la legitimación de estas instituciones como más exigentes y de calidad educativa superior. Por otro, con la legitimación de sus egresados como triunfadores que consiguieron vencer obstáculos y exigencias que son mayores en estas escuelas que en las demás.

En cuarto lugar, en estas escuelas se cuenta con mayor libertad para la innovación pedagógica. Como señalaba Juliana:

Y además la libertad que te da la autonomía universitaria, hace que se pueda ensayar estas cosas que aunque sean dispositivos simples, desde dispositivos de acompañamiento... tener plata y recursos y posibilidad de tener un taller extraprogramático, de hacer un proyecto interdisciplinario sin tener que pedir permiso (Juliana, directora, Escuela 1).

De ese modo, ella resaltaba dos de las características que entendía como distintivas de esta institución: por un lado, la autonomía que permite la innovación y experimentación y, por otro, la posesión de recursos, como ya se ha desarrollado. En ese sentido, se trata de una escuela que sostiene un “dis-

curso de sí” (Martínez, Villa, & Seoane, 2009, p. 50) en el cual se proyecta como colegio de “vanguardia pedagógica”. Se consideran a sí mismos, junto a las otras escuelas de pregrado, como parte de una “elite pedagógica”, en tanto pueden experimentar³ e incluso transferir experiencias exitosas a escuelas provinciales que cuentan con menos recursos y, por ende, con menos capacidad para experimentar e innovar. Cabe agregar que la Escuela 1 está atravesada por la experimentación pedagógica en tanto nace ligada a las ideas de Víctor Mercante, exponente del positivismo argentino, y a la sección pedagógica de la Universidad de La Plata.

Desde la Escuela 2, la jefa del Departamento de Letras subrayaba la superioridad pedagógica de las escuelas de pregrado:

Son colegios muy elegidos. Lo importante es tener la oportunidad, porque son pocos los cupos. A veces traen cosas de otras escuelas que son conceptos erróneos. Vienen con “oración unimembre”: esa no es la perspectiva que usamos acá. Están desactualizadas las otras escuelas (Docente 7, Escuela 2).

Asimismo, estas escuelas se distinguen de “las otras” porque en ellas rige el “sistema preuniversitario”, constituido por la existencia de materias optativas en el último año; por la posibilidad de realizar pasantías en la universidad y por el régimen de asistencias computadas por materia y no por día de clases:

Existen articulaciones que nosotros les hacemos hacer a los chicos con pasantías académicas en la facultad, todo el tema de una currícula flexible donde pueden elegir materias y talleres, esa posibilidad de elección, el preuniversitario con esas faltas por materia... (Nadia, Directora saliente, Escuela 1).

Además del entrenamiento en la posibilidad de armar el propio recorrido de asignaturas a cursar, la existencia de optatividades habilita una “sociabilidad ampliada” al promover la mezcla de estudiantes que, perteneciendo a distintas divisiones o cursos, escogen las mismas materias optativas según sus intereses. En el énfasis colocado en la posibilidad de que escojan sus

3 Dicha libertad para experimentar se materializa en la existencia de asignaturas optativas, en el criterio del cómputo de inasistencias por materia y no por día, en la posibilidad de realizar pasantías en la universidad, en la implementación de un sistema de materias previas por promoción en la escuela 1, en el trabajo interdisciplinar (asignaturas que combinan la Literatura y la Historia o la Geometría y el Arte), o en la creación de un bloque académico entre primero y segundo año en la Escuela 3.

propios trayectos reaparece la figura del estudiante autónomo como aquel “tipo de estudiante ideal”.

Como indica Aguilar (2011) al delimitar el concepto de elite, se trata de quienes *han sido elegidos* y llamados a ejercer una influencia mayor a la del resto de los individuos en una comunidad. El autor retoma los estudios clásicos de los denominados teóricos de las elites: Pareto, Mosca y Michels. Entre los actores consultados prima una narrativa que sostiene que quienes forman parte de estas escuelas constituyen una minoría que tiene la función de direccionar a las demás escuelas. Se trataría de un grupo privilegiado desde el punto de vista de su capacidad de incidir en la educación al exportar experiencias exitosas.

Finalmente, otra característica distintiva señalada por los actores de estas escuelas es el peso que en ellas cobra la dinámica disciplinar o departamental. En ese sentido, las “culturas departamentales” se superponen a las “culturas escolares” en ambas instituciones.

Para concluir, Obiols & Di Segni (1993) designan como “escuelas promedio” a aquellas que atienden mayoritariamente a hijos de padres con estudios secundarios o terciarios y cuyos docentes cuentan por lo general con título terciario no universitario. En el caso de estas escuelas, se trata de estudiantes cuyos progenitores cuentan con nivel de estudios universitario completo o incompleto en un 60% en la escuela 1 y en un 80% en la Escuela 2 y cuyos docentes se han formado en el circuito universitario. Es decir que conforman un fragmento educativo diferenciado atravesado por la experiencia universitaria.

Jerarquías dentro del fragmento: distancias entre Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3

A los procesos de producción de jerarquías ya analizados se superpone otro: el que se produce al interior mismo del grupo de escuelas de pregrado.

Los miembros de la Escuela 1 y 2 subrayan que el tamaño menor de estos establecimientos los constituye en “un espacio más *familiar*” que aquel que ofrece la Escuela 3. En ese sentido, la directora de la Escuela 2 valoraba positivamente el sentimiento de pertenencia a la institución:

Hay una tradición bastante visible en la conformación de la matrícula del colegio que tiene que ver con que vienen hijos de egresados de la escuela.

Es una escuela que genera un fuerte sentido de pertenencia por su biografía institucional, por su historia, por las redes (de afecto, de convivencia) que se generan (Sonia, Directora, Escuela 2).

De este modo, ella señalaba a un mecanismo que evidencia cierto “acaparamiento de oportunidades” (Tilly, 2000) en relación con la reiteración de hijos de egresados en la matrícula del colegio e indicaba, asimismo, que los padres escogen esta escuela teniendo en cuenta no únicamente la calidad educativa, sino aquello que implica como institución que habilita la sociabilidad y las “redes” en cierto sector social de la ciudad. Por otra parte, la reiteración de apellidos ilustra el peso de las relaciones informales en virtud de la baja institucionalización de los circuitos de acceso a la elite en nuestro país (Tiramonti & Ziegler, 2008). Si bien el sorteo anula la acción directa de las redes informales, éstas se activan indirectamente, a partir de la circulación de información.

La especialidad constituye, por otra parte, el elemento que más claramente diferencia a la Escuela 2, de modalidad artística, de las otras que componen el grupo de establecimientos de pregrado. En palabras de la flamante directora de la Escuela 1:

La Escuela 2 tiene su identidad definida artística. Entonces la Escuela 2 es la música, es la plástica, son las exposiciones, los violines, y la Escuela 3 es la escuela de la universidad, histórica. Nosotros siempre quedamos ahí en el medio; me parece que está emergiendo una identidad particular en la Escuela 1, que tiene que ver con ser la escuela más pública y más popular si se quiere... (Juliana, Directora, Escuela 1).

Hay en sus palabras un juego entre la autopercepción y la heteropercepción: en la medida en que se distancia de los otros se define a sí misma. En su visión se trata, en comparación con las otras dos secundarias, de la más similar a las provinciales en cuanto a la composición de su matrícula, pero a su vez se distingue de éstas por “ofrecer una variedad distinta” en relación con la enseñanza.

Las nociones sobre los sectores sociales atendidos constituyen otro punto de distancia, en tanto se considera que la escuela artística atiende un porcentaje menor de sectores desfavorecidos en comparación con la Escuela 1:

Hace que la universidad tenga otro lugar en la comunidad, permite que sea una posibilidad para quienes antes no lo era. En la escuela 1 hay demanda de

sectores vulnerables e inmigrantes. En la Escuela 2 no tanto, son clases medias profesionales (Docente 5, Escuela 2).

Para concluir, la “cultura escolar” (Viñao Frago, 2002) en las instituciones abordadas está atravesada por un rasgo común que refiere a una tradición selectiva que algunos de sus miembros reivindican desde visiones meritocráticas y otros impugnan desde visiones igualitaristas de la educación. Asimismo, la representación de una identidad colectiva no supone sino ficticiamente la homogeneización interna de todo el grupo. Los imaginarios que se construyen sobre los otros disimulan las diferencias internas. Al interior de este grupo de escuelas, las Escuelas 1 y 2 presentarían un “espacio más familiar” y, entre ellas, la Escuela 2 presenta la característica de que los estudiantes eligen permanecer en el establecimiento en tiempo extraescolar. El aspecto que distingue a la Escuela 2 de las demás es la especialidad artística. Con respecto a las nociones sobre los sectores sociales atendidos, la Escuela 1 considera que atiende a sectores heterogéneos mientras que los docentes señalan que la escuela artística concentra grupos favorecidos. Por último, desde la Escuela 2 se sostiene un “discurso de sí” que indica que es allí donde la oferta es más completa y donde se forman los sujetos más creativos.

Jerarquías superpuestas o la elite dentro de la elite: la escuela artística por dentro

Otro proceso de diferenciación que se superpone con los anteriores se produce entre las dos especialidades que ofrece la Escuela 2. Como hemos indicado, esta escuela Secundaria de modalidad artística habilita dos tipos de bachillerato: Bachiller en Música y Bachiller en Artes Visuales⁴.

Al indagar sobre las visiones de los actores en torno a las diferencias entre las especialidades, varios referían a que “Discursos Visuales” constituye una orientación más “fácil” que “Discursos Musicales”: “Discursos Visua-

4 A su vez, cada orientación presenta tres tipos de especialidad: Bachiller en Música (Guitarra/ Piano/ Violín/ Flauta/ Violoncello/ Saxofón/ Contrabajo); Especialidad Producción Instrumental, Composición Experimental o Artística Sociocomunitaria; Bachiller en Artes Visuales (Pintura/ Grabado/ Escultura); Especialidad Producción Proyectual, Composición Experimental o Artística Sociocomunitaria.

les es más fácil. Es algo que tiene que ver con la exigencia. En más fácil entrar con ese asunto del dibujo” (Docente n° 32, escuela 2).

Desde estas miradas, la especialidad música implica un grado de disciplinamiento mayor en comparación con Discursos Visuales. Otro de los aspectos que los docentes indicaban como distintivo de Discursos Visuales se relacionaba con el trabajo grupal que esta especialidad ofrece, en contraste con el trabajo individual propio de quienes deben aprender a dominar un instrumento:

Siendo estricto, música implica mucho más trabajo. En Discursos Visuales sociabilizan mucho, trabajan con compañeros, hacen trabajos manuales. Es música trabajás de forma solitaria, mucho más tiempo. Es como un deporte de alto rendimiento (Docente n° 22, escuela 2).

Otros argumentos referían a que en el caso de música era necesario, o bien haber estudiado un instrumento previamente, o bien tener “talento” para iniciarse en ello. Entretanto, en Discursos Visuales no era necesario conocer técnicas de dibujo de antemano, sino que cualquier persona estaría potencialmente capacitada o podría desarrollar esas habilidades durante la escolarización: “Es más general, para música tienen que tener real vocación para la música. Todo el mundo tiene una veta para el arte manual” (Docente n° 28, escuela 2).

De ese modo se produce una jerarquización de los estudiantes de música de la escuela y de los músicos en general, pensándolos como provistos de un talento especial, formando “la elite de la elite”. Desde este enfoque se concibe a los artistas como héroes solitarios y disciplinados.

En consonancia con lo antedicho, al consultar a los docentes en qué orientación encuentran a los mejores estudiantes, se observa cierta coincidencia en que las/os estudiantes de música son mejores: “Música es más exigente. Es otro *target*, lo de Discursos Visuales son más vagos” (Docente n° 32, escuela 2).

En conclusión, los procesos de autolegitimación por distanciamiento se multiplican, se solapan y se superponen produciendo jerarquizaciones incluso al interior mismo de las instituciones, a partir de negociaciones de fronteras porosas. Específicamente en el caso de la Escuela 2 se habilita un juego de hetero y autopercepciones del cual resulta que una de las especialidades es considerada superior a partir de que se le atribuye mayor dificultad, exigencia y rigurosidad.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se analizaron los procesos de fabricación de jerarquías y de afirmación de distancias con respecto a “los otros” presentes en un grupo de escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales en Argentina. Como se ha mostrado, estas instituciones trabajan activamente en la legitimación mediante el distanciamiento y la subalternización de sus “otros” a partir de la movilización de criterios de clasificación simbólica. Así, el reforzamiento de las jerarquías respecto de los otros afianza su posicionamiento en un lugar de superioridad dando lugar a procesos de autolegitimación por distanciamiento. Se analizó, por otra parte, cómo dichos procesos, lejos de distribuirse según la dicotomía arriba-abajo, se multiplican y yuxtaponen incluso al interior mismo del grupo de escuelas estudiadas y también dentro de las instituciones. En ese sentido, se mostró que no se trata de un cuerpo monolítico perfectamente integrado ni de un grupo que ejerce superioridad sobre las demás escuelas articuladamente sino de un campo en disputa en que en el que se invoca un “espíritu de cuerpo” (Bourdieu, 2013) siempre que es preciso tomar distancia de las “otras escuelas” provinciales y privadas en pos de la consolidación de su lugar de elite en el sector estatal de la educación secundaria.

Como ha indicado Weber (1969), la desigualdad necesita ser legitimada y esto implica que quienes ocupan un lugar de superioridad trabajen en pos de tornar las desigualdades aceptables. El cúmulo de categorías antes desarrolladas permite concebir el trabajo llevado adelante por parte de los actores de estas escuelas en pos de diferenciarse de los “otros” y ubicarse en un lugar de elite: los otros pueden ser escuelas privadas, provinciales u otras escuelas o especialidades dentro de las universitarias.

Bibliografía

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: el cierre social de la elite tradicional chilena. En Joinant, A. y Guell, P. (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de la sociología de las elites en Chile (1990- 2010)*. Chile: Salesianos impresores.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Cohen, G.A. (1996). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En Nussbaum, M. y Sen, A. (comp), *La calidad de vida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Crozier, G. *et al.* (2008). White middle class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review* (14), 4.
- Elias, N. (1998). *Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados*. En *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO, I.I.P.E.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Martínez, M. E., Villa, A. & Seoane, V. (Coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven en la escuela*. Grupo Editor Universitario, CLACSO.
- Obiols, G. & Di Segni de Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Reygadas, L. (2008). Distinción y reciprocidad. Notas para una antropología de la equidad. *Nueva antropología*, 21(69), 9-31.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Stich, A. E. & Colyar, J. E. (2013). Thinking relationally about studying 'up'. *British Journal of Sociology of Education*, <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.843954>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (Comp.) (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Documentos y fuentes

Universidad Nacional de La Plata (2001). *Nuestro Liceo*. La Plata: UNLP.

Fecha de recepción: 2017/11/10; fecha de aceptación: 2018/02/19;
fecha de publicación: 2018/03/01

La estructura comunicativa y social de los cuerpos académicos en México

The communicative and social structure of the academic bodies in Mexico

Augusto David Beltrán Poot

Universidad Autónoma de Yucatán, México

dbeltran@correo.uady.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6081-8096>

Resumen

El trabajo tiene como objetivo describir las estructuras comunicativas y sociales que se encuentran en los grupos de investigadores que configuran los cuerpos académicos en México. Se recurre a un estudio cualitativo-fenomenológico, donde se realizaron entrevistas y observaciones en un contexto particular, así como el análisis de 150 productos académicos sobre el tema. Los resultados describen que los cuerpos académicos mantienen una estructura social y comunicativa cerrada hacia fuera, tendiendo a no compartir propuestas de trabajo a los demás profesores, pero abierta hacia adentro, pues aceptan el trabajo de otros, garantizando con este, que los cuerpos académicos logren su consolidación, situaciones que generan tensión en el ambiente laboral.

Palabras clave

Asociación de profesores, formación de profesores, organización universitaria, academias, formación de investigadores.

Abstract

The objective of this work is to describe the communicative and social structures found in the groups of researchers that make up the academic bodies in Mexico. A qualitative-phenomenological study was used, where interviews and observations were carried out in a particular context, as well as the analysis of 150 academic products on the subject. The results describe that the academic bodies maintain a closed social and communicative structure, tending not to share work proposals with the other professors, but open inwards, since they accept the work of others, guaranteeing with this, that the academic bodies achieve its consolidation, situations that generate tension in the work environment.

Keywords

Association of professors, teacher training, university organization, academies, training of researchers.

Forma sugerida de citar: Beltrán Poot, Augusto David (2018). La estructura comunicativa y social de los cuerpos académicos en México. *Universitas*, 28, pp. 79-98.

Antecedentes

En México, la figura de cuerpos académicos (CA) surge en 1996, como parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, en la actualidad Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP) cuya finalidad es profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social, se articulen y consoliden cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (PRODEP, 2016).

Un cuerpo académico son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicos. Adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales (PRODEP, 2016).

Las instituciones educativas (IES) que incorporan el trabajo académico por medio de los CA, suponen tener mayores beneficios que les permiten consolidarse como escuelas de calidad, ya que poseen profesores altamente capacitados, que se relacionan entre sí para desarrollar investigaciones, resolver problemáticas del entorno y transmitir sus saberes en las aulas, favoreciendo de esta manera a los estudiantes al propiciar escenarios en los que la teoría y la práctica están fuertemente vinculados.

Sin embargo, estudios como los de Martínez Romo, S. (2005); Pérez, J. (2009); Estrada, I., & Cisneros, E. (2009); Prieto, M., Valencia, A., Carrillo, J., & Castellanos, J. (2011) y Magaña Medina, D. E., Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. d., & Aguilar Morales, N. (2015), entre otros, nos permite evidenciar que a lo largo de estos veinte años de implementación del PRODEP, existen experiencias de tensión, incertidumbre, frustración y desgaste emocional y profesional tanto de los profesores que participan en los cuerpos académicos como de los que no. Dichas emociones, son provocadas por las presiones de integración, la carga de trabajo, la búsqueda de recursos para desarrollar investigación o cumplir con los indicadores solicitados, entre otros factores, de aquí el interés por conocer cómo son las estructuras comunicativas y sociales de estos grupos.

En el 2014, la Universidad donde se realiza el estudio contaba con 751 profesores de tiempo completo, de los cuales el 65% (489) tenía perfil PRO-

DEP y el 29% (215) pertenecía al Sistema Nacional de Investigadores. A su vez contaba con 79 cuerpos académicos, de los cuales 21 (27%) se encontraban en formación; 28 (35%) en consolidación y 30 (38%) estaban consolidados. Estas unidades académicas favorecían a 97 líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Pero, solo 316 (42%) profesores estaban relacionados directamente con estos grupos, ya que cada CA oscilaba entre 3 y 5 integrantes. 435 (58 %) profesores participan indirectamente o no participan en las metas de dichos conjuntos. Esta situación por una parte, permite distinguir que las decisiones, los acuerdos y las formas de trabajo que se consensuaban en los CA impactaban a los demás profesores.

Debe señalarse, que los cuerpos académicos pueden ser apreciados como mapas textuales de los aspectos políticos, sociales, comunicativos y éticos de la realidad que representan. Estas agrupaciones de investigadores figuran como un sistema que puede referirse así mismo mediante sus comunicaciones y acciones, y es por medio de estas comunicaciones y acciones que se consolida su autodefinición, haciendo de ésta un aspecto normativo dentro de la Institución.

Ante las situaciones que vivían los docentes y percibir que no todos ellos participaban dentro de estas asociaciones, surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se configuran las estructuras sociales de los CA?, ¿De qué manera logran sus estructuras comunicativas? ¿cuáles estructuras sociales y comunicativas que son normalizadas?

Metodología

El estudio parte del paradigma cualitativo, bajo el diseño fenomenológico. Considerando como base la teoría de Luhmann, en la que se describe que los sistemas sociales se construyen a partir de la comunicación. De esta manera, se considera posible conocer las estructuras sociales y de comunicación de los CA, porque se encuentran sus comunicaciones. Se considera relevante analizar lo que los mismos investigadores han descrito sobre el tema, así como observar y entrevistar a los profesores universitarios que viven esta experiencia. Los datos son recabados durante el periodo noviembre 2013 a enero 2015.

Se analizaron 150 productos académicos que refieren a las percepciones, significados y formas de trabajo de los CA. Dicha información es obtenida a

través de bases de datos como Redalyc, ANUIES, COMIE. También se encontraron libros, capítulos de libros y ponencias sobre el tema en diferentes páginas web. La finalidad de este escrutinio consiste en identificar lo que se dice de manera global sobre este tema.

Por otra parte, se estudiaron las estructuras sociales y comunicativas de una IES de una Universidad del sureste de México, que contaba con 41 profesores de tiempo completo (PTC) 16 de ellos integraban los tres cuerpos académicos de la institución, cuyos integrantes oscilaban entre tres y siete participantes. 35 profesores restantes, no configuraban como integrantes de los CA. La finalidad era reconocer de manera concreta lo que en la práctica sucedía, para ello se realizaron observaciones y 28 entrevistas a profesores que participaban en los CA, así como aquellos no configuraban como integrantes.

Para el análisis de datos se organizó la información y se realizaron categorías desde el programa ATLAS.ti, permitiendo de esta manera el cumplimiento de los objetivos planteados.

Resultados

Todo sistema social o grupo de personas está integrada por una o varias estructuras de aceptabilidad y una configuración comunicativa que permite la interiorización de esta. Por estructura de aceptabilidad, entendemos los aspectos axiológicos que permiten la configuración de un grupo, estos pueden estar enmarcados por cuestiones legales, ideales, creencias, afectivas, entre otra, la finalidad es generar criterios valorativos para la aceptación o rechazo de ideas, métodos o personas que favorezcan o no al grupo.

Por su parte, el lenguaje es el mecanismo por el cual se exterioriza y se regula la autodefinición grupal, inclusive se sanciona a los integrantes del grupo al no adecuarse a las formas de trabajo de los grupos. Los CA pueden definirse como estructuras sociales que contiene en común varias estructuras de aceptabilidad que los definen como grupo académico. Dichas características garantizan en el grupo de académicos su estabilidad y permanencia, estas estructuras de aceptabilidad pueden ser divididas en tres aspectos: políticas, sociales y educativas.

En cuanto a los aspectos políticos

Se ha considerado como primera estructura de aceptabilidad la política, debido a que se menciona 560 veces en los artículos de investigación y 80 veces en las entrevistas de los investigadores y docentes universitarios. En la Tabla 1 se describen el número y porcentaje de los términos que se relacionan con este concepto.

Tabla 1
Número y porcentaje de los términos relacionados con el concepto política

Término	Artículos		Entrevistas	
	No.	%	No.	%
Poder	252	45	40	50
Norma o regla	200	36	21	26
Jerarquía	108	19	19	24
Total	560	100	80	100

Fuente: Creada a partir de diferentes fuentes

En la tabla anterior se evidencia que tanto la percepción nacional, dictada por los artículos de investigación y la percepción local existe consistencia con el discurso sobre las políticas, ya que en los tres conceptos se mantiene la simetría entre el porcentaje.

El poder es el concepto que más refieren los investigadores o docentes al hablar de la política descrita en el programa PRODEP, los participantes hacen alusión a la imposición por parte de una autoridad. En su mayoría los profesores no evocan a las autoridades de las dependencias a las que pertenecen, más bien a los mandos de un orden mayor, siendo los que se encuentran a cargo de las universidades o en su caso a los responsables del Programa PRODEP, inclusive los que están relacionados con la Secretaría de Educación Pública.

Los investigadores asumen que de acuerdo a la toma de decisiones de estos mandos, es que se da respuesta a las presiones o tendencias internacionales. Sánchez Domínguez (2013, p. 17), describe esta situación al narrar que:

...los cuerpos académicos como instancias generadoras de conocimiento se establecieron en las IES a partir de la aplicación de ciertas políticas públicas impulsadas por la necesidad de hacer frente a una lógica globalizante de racionalidad pragmática, pero también como una forma de regular el acceso a los recursos públicos.

Esta situación de imposición ha dado como consecuencia que muchos de los cuerpos académicos registrados sean agrupaciones establecidas más por las políticas que por los intereses de generar y/o aplicar una línea de investigación en concreto.

Por otra parte, para los profesores noveles, las políticas declaradas en el programa PRODEP, son normas o reglas que deberán cumplir. Su función como colaboradores de los cuerpos académicos les ha permitido percibir a estos grupos como una plataforma en la que pueden alcanzar una serie de logros profesionales, aunque no tengan un valor para su estabilidad laboral o un beneficio económico. El Mtro. Gerardo describe que un CA es:

...una muy buena idea, una muy buena manera de capitalizar los esfuerzos para que los diferentes académicos podamos trabajar en conjunto. Me siento parte del cuerpo académico, porque, considero que de manera gradual me he ido incorporando y he contribuido en medida de mis posibilidades y de mis circunstancias labores...aunque mi integración en el núcleo base o mi plaza o base sea incierta (E23/02032014).

Otro ejemplo de esta situación lo expresa la Mtra. Martha, ella declara que esta experiencia le ha favorecido, ya que a través del trabajo en CA ha logrado realizar productos académicos que sola o en otras condiciones no pudiera haber logrado. Sin embargo, reconoce que esta situación no es igual para todos. Así lo narra ella:

En realidad mi experiencia profesional es de cinco años, y entonces ciento que al estar en el CA como colaboradora, he podido producir y hacer muchas cosas, en colaboración. Ahora, en este momento de mi carrera eso es perfecto, porque puedo hacer lo que yo quería, cosas que yo no podría hacer si no perteneciera a esta agrupación.

Para mí, está bien, pero veo la posición de los otros profesores, que es de frustración, por no llevar a la práctica lo que ellos quisieran en este momento de su carrera, experiencia y todo, porque aún no son miembros del CA. Creo que para mí en este momento, por mi edad, por el momento que estoy

viviendo, por buscar hacer mi carrera, la madurez profesional, pues para mí está bien. Tal vez para otros no (E07/21032014).

Se observa y se percibe en el discurso de los docentes o investigadores que las políticas de los CA promueven la creación de jerarquías, que en muchos de los casos generan tensión o malas interpretaciones dentro de la institución. Habrá que reconocer que estos grados no son generados por los Investigadores o profesores de las IES, sin embargo, son estos los que le han resaltado el significado en el ámbito laboral.

Estrada & Cisneros (2009, p. 10) describen que la jerarquía establecida por el programa PRODEP, es una manera de establecer control entre los docentes. Las autoras afirman que:

...el origen de los CA en la universidad concuerda claramente con una lógica de implementación prospectiva, la cual está asociada a un principio de control jerárquico en cascada ejercido desde la cúspide de quienes implementan la política.

Estas jerarquías por lo menos están definidas por tres situaciones: en cuanto al nombramiento del profesor universitario (investigador, profesor-investigador, profesor de carrera), con respecto a los CA (en formación, en consolidación y consolidado), en cuanto a los logros alcanzados (perfil deseable PRODEP, sin Perfil deseable). Martínez Rodríguez, Villanueva Ibáñez & Vázquez Mora (2013, p. 35), describen en las conclusiones de su investigación sobre “El trabajo colaborativo de los Cuerpos Académicos”, que existe diferencia en la forma de organización entre los CA que se encuentran en formación y los que ya están consolidados. Los investigadores mencionan que:

...durante la interacción de los profesores-investigadores participantes en el grupo focal fue notable un contraste discursivo entre los integrantes de los Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) y los Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) respecto a la forma de trabajo que predomina en los CA. Se observaron diferencias; por una parte respecto al alto nivel de madurez en los acuerdos organizativos para desarrollar el trabajo académico en los CAEC y, por otra, los CAEF expresaron lo complicado que era trabajar de forma colaborativa con los miembros de su cuerpo académico por las diferencias de estilos de trabajo, personalidad e intereses. Estos factores marcaron una inconsistencia interna en las posibilidades de generar trabajo colegiado de forma cooperativa para el cumplimiento de metas y acuerdos mínimos.

En cuanto a los aspectos sociales

Un cuerpo académico puede considerarse como un sistema en el cual los integrantes que lo componen tienden por un lado a la realización de sí mismo y por otro, a la contribución de las metas del grupo. Todo esto, por medio de las acciones que han sido aceptados de manera consensuada por los mismos integrantes del CA.

Los cuerpos académicos en muchas ocasiones han sido declarados como sistemas cerrados, esto no quiere decir que sean estáticos o permanentes, tampoco que no permitan la movilidad entre sus miembros. Pues por una parte, existe la posibilidad de cambio, así como la opción de desintegración lo que obligaría a sus participantes cuestionarse sobre la posibilidad de integrarse a otros grupos. De este modo, la movilidad solo podrá realizarse si los integrantes que se van o aquellos que se incorporan comparten en su totalidad los intereses del grupo al que llegan, ya que de no serlo, la estabilidad del CA se verá amenazada o el integrante será rechazado.

Al respecto, Maturana (1996, p. 72) asegura que en un sistema social puede persistir en algunos de sus miembros la presencia de la hipocresía, ya que adoptan o aparentan aceptar acciones que el grupo solicita. Esta situación genera inestabilidad porque la insinceridad siempre se manifiesta en acciones conflictivas debido a la contradicción emocional que implica la hipocresía. El Dr. Germán describe que esta situación puede apreciarse en el clima organizacional, al referirse que por medio del CA se obtiene status, así lo menciona en su discurso:

El CA si influye en el clima organizacional, habría que ampliar un poco el análisis, se vuelve el CA una torre de marfil, los que forman parte del CA obtienen un estatus, y ese estatus a la vez da poder. Un ejemplo al respecto son las asesorías de tesis, que también ya son un criterio para el programa de estímulo docente, o la beca de desempeño, las tesis se reparten entre los integrantes del CA. Entonces si hay una arbitrariedad por parte del CA para favorecer a los que están en los núcleos base. Sabemos que la solvencia del CA es que el núcleo básico esté consolidado, por eso la idea de que las investigaciones sean entre ellos, pero esta disposición o esta necesidad segrega o distancia a otros, cuya participación es menor, que es claramente menor porque no impacta en la imagen del CA, dentro de los estándares de su evaluación (E21/04122014).

Para comprender un poco la estructura social de los CA, es necesario mencionar que cada asociación está configurada por un grupo de investigadores que se les denomina núcleo base y otro grupo de docentes que son considerados asociados o colaboradores del CA. En cuanto al primer grupo, la institución los considera como personal con estabilidad. De acuerdo a su nombramiento la mayoría son investigadores o profesores-investigadores, tienen doctorado, han obtenido el perfil deseable PRODEP y pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

El segundo grupo, denominado profesores colaboradores o asociados, son profesores de tiempo completo, no todos tienen la definitividad o plaza laboral, muchos de ellos están por contrato. En cuanto su nombramiento, estos suelen ser en su mayoría profesores de carrera, poseen perfil deseable PRODEP y muy pocos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

A través de las entrevistas y las observaciones en la institución se identificó que los CA cuentan con diversas formas de relacionarse. Estas interacciones se han modificado con el pasar del tiempo, pues han respondido a situaciones concretas derivadas de las fuentes evaluadoras de los trabajos de CA, las tendencias institucionales o los intereses de los propios investigadores.

La primera relación que se da en los CA es de orden temporal y normativo, y que fue un poco accidentada, debido a la imposición de formar los CA y por otra la incertidumbre de cómo conciliar las líneas de interés de cada profesor. En este caso, la situación no fue tan dramática, pues los profesores reconocieron lo relevante que era trabajar en equipo; sin embargo, vieron una limitante al distinguir que su interés por ciertos temas que deseaban estudiar, deberían ser olvidados al no estar en la línea de investigación del CA. Así lo describe la Mtra. Lizeth:

Cuando nos pidieron formar cuerpos académicos, yo recuerdo que se dijo en qué área trabajas o das clase, así asignaron a los profesores a los cuerpos académicos. Esto no estaba mal, en el entendido que continuabas con la línea que haz estado trabajando. Lo que no me gusto, es qué a través de los cuerpos académicos mis intereses por otras áreas, porque yo deseaba incorporarme a otras asignaturas, conocer otras áreas, se fueron desvaneciendo, pues ya no podía hacerlos desde el cuerpo académico en el que estoy. Así me quedé (E24/09092014).

Las relaciones creadas a partir del interés de los integrantes del CA, son también de diversas formas. Por una parte, se encuentran las que están en

función del lugar que ocupan los integrantes del cuerpo académico, otra en relación a la autoridad, experiencia o categoría de quien crea la relación, y una última está en relación a la afinidad entre los miembros.

En cuanto al lugar que ocupan dentro del CA, es evidente en las observaciones y la manera en cómo se organizan para trabajar un proyecto académico. Existen experiencias positivas en las que los CA han generado una relación estrecha, inclusive se han vuelto parte de una familia, la cual busca los medios para construir su hogar, en este caso su espacio de trabajo. Ejemplo de ello se plasma en la narración de Karla (2013, en Cabrera Fuentes & Díaz Ordaz Castillejos p. 87):

Juntos decidimos construir nuestros propios cubículos con nuestros propios recursos económicos y equiparlos con el apoyo económico del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Fuimos blanco de una crítica mordaz, porque nos atrevíamos hacer lo que nunca nadie había hecho: edificar un terreno que era de todos pero a la vez de nadie. Juan Carlos se encargó, como lo hubiera hecho el mejor de los arquitectos, de la obra. La mezcla que une a los tabiques estaba hecha de nuestros aguinaldos y salarios como profesores, cuando el dinero se agotó, empezamos a hacer donaciones y así finalizamos el tan ansiado espacio. Recurrentemente nos preguntamos el motivo que nos impulsa a pasar tanto tiempo en nuestras oficinas, la respuesta es muy simple, porque es también nuestra casa, o nos lo recuerda, ya que hemos llevado muebles y enseres de nuestros hogares: ahí están el comedor y el librero de Lety y Juan, los cuadros de Elsamaría, las plantas de Fernando, las velas de Rosario, los recuerdos de Nancy y mi sofá (Chacón, 2010b, p. 2).

Visto desde la perspectiva de la comunicación, la configuración social tiene como base la comunicación entre los miembros. Escandel Vidal (2014, p. 145) describe que hay comunicación cuando existe intencionalidad; es decir, la comunicación es una actividad voluntaria, por lo que solo se logra la comunicación cuando hay intención de comunicar. En su caso, Luhmann (1998, p. 123) hace una formulación un poco diferente, el teórico menciona que “la comunicación transforma la diferencia entre información y acto de comunicar en la diferencia de la aceptación o el rechazo de la comunicación”. Esta diferencia entre rechazo y aceptación está a cargo de lo que el autor considera código.

Escandel Vidal (2014, p. 86) describe que los códigos y la intencionalidad en el proceso de la comunicación, integrada dos componentes: la distan-

cia personal y la distancia grupal. En cuanto a la primera se refiere a la relación entre dos individuos; esta relación tienen una vertiente subjetiva y otra objetiva. En cuanto a la distancia grupal, es la relación entre dos colectivos; en ésta también se ven manifestadas las percepciones subjetivas y objetivas. Por consiguiente, será necesario describir las estructuras sociales y comunicativas desde las dos perspectivas.

Estructura desde la distancia personal

Las comunicaciones que se generan entre los integrantes de los CA, se basan en los tipos de relaciones sociales que están presentes, las cuales involucran criterios de status, experiencia laboral o autoridad. Las relaciones sociales de cada miembro se concibe desde la distancia que media entre integrante a integrante. Por ejemplo, considerando que los agentes posean criterios que pueden configurar los códigos comunicativos que dan sentido al CA, los actos comunicativos son menos normativos entre profesores que se encuentren en la misma experiencia laboral o autoridad, mientras que serán más distantes y normativos si existe diferencia en estos criterios.

Escandel Vidal (2014, p. 57) acuña el término distancia social para hacer referencia a la representación que cada participante se forma sobre su relación con el interlocutor, incluyendo en ella los componentes individuales y grupales. Según la autora, la distancia social puede ser analizada por medio de dos dimensiones distintas: la jerarquía y la familiaridad. La primera indica la distancia relativa que resulta de la posición de cada uno de los hablantes de la escala social vigente en un grupo. En el caso de la familiaridad, ésta mide la distancia personal y el grado de conocimiento previo entre los hablantes.

El concepto jerarquía se representa en el eje vertical considerando que corresponde a la posición relativa de un individuo, en este caso un docente, dentro de la escala social de la institución. Estar en el nivel más alto del eje significa que se posee un determinado status social debido al poder, entendido por éste el control de los recursos considerados como valiosos (experiencia laboral, autoridad). Por tanto, pertenecer a un cuerpo académico, no es una característica o atributo que el profesor tiene, sino es una propiedad que se le otorga al ser reconocida por la comunidad o cuerpo académico.

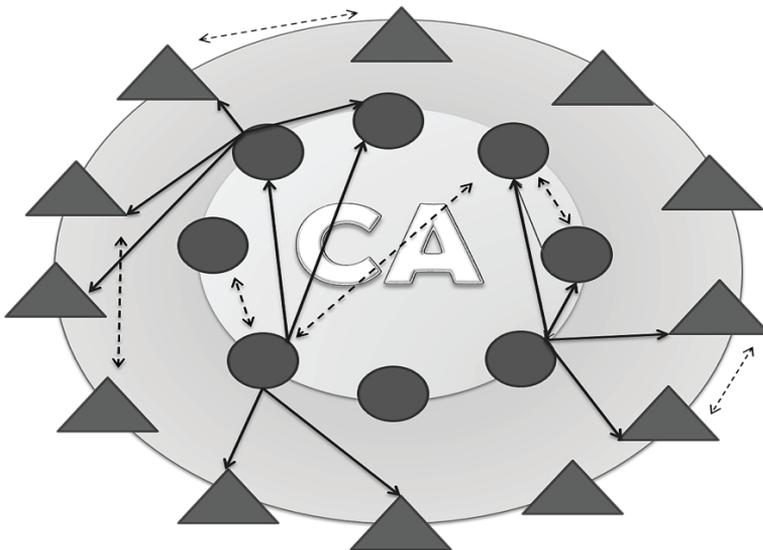
Con relación a la familiaridad, este criterio mide la distancia personal entre dos interlocutores. Poole (1927 citado por Escandel Vidal, 2014, p. 86)

establece dos indicadores que permiten identificar con claridad la distancia entre estos individuos. El primero es el conocimiento previo, se reconoce que entre mayor tiempo se tenga en la relación menor distanciamiento habrá en los actos comunicativos. Mientras que habrá más distanciamiento si existe desconocimiento de alguno de los interlocutores.

El segundo indicador es la empatía; es decir, se reconoce menor distanciamiento si los individuos comparten ideas, formas de trabajo e intereses, mientras que habrá mayor distanciamiento si no existiera motivos por los cuáles estén integrados.

Es importante considerar que la relación entre ambos indicadores en la mayoría de los casos es simétrica, lo que representa que existe mayor familiaridad entre dos individuos si lleva ya un tiempo determinado de conocerse y si comparten intereses personales o laborales. En la Figura 1 se representa el modo cómo se relacionan los integrantes del CA, considerando criterios de jerarquía y familiaridad. Los círculos pequeños representan a los integrantes del núcleo base, y los triángulos a los profesores que son asociados.

Figura 1
Relación social entre los integrantes del CA



Fuente: Elaboración propia

En la Figura anterior se puede apreciar que existen dos tipos de relaciones sociales entre los integrantes del CA, una es de forma unilateral y otra bilateral. Llama la atención que en ambos casos la relación es iniciada por un investigador o profesor del núcleo base. En las relaciones unilaterales se puede apreciar que existe una asimetría entre el aspecto jerárquico y la familiaridad; es decir, quien propicia o dirige el nivel o control de las relaciones sociales es el que posee la jerarquía máxima, pero existe poca o nula familiaridad con los demás interlocutores.

Las características comunes de este tipo de relaciones son: quien genera, orienta y termina el acto comunicativo es el agente que posee la mayor jerarquía, en este caso depende de la experiencia laboral o cargo que tenga el profesor.

En la mayoría de los casos los procesos comunicativos son unidireccionales y no se acepta retroalimentación, los individuos que poseen menor jerarquía asumen los comunicados y actúan bajo lo acordado. Ejemplo de esto, lo narra el Mtro. Juan:

La dinámica con ellos (refiriéndose algunos de los investigadores del núcleo base), es que tienen una idea o ya empezaron un proyecto, te dicen lo que necesitan y te dan los recursos para hacerlo. Hago lo que me piden, ya sea el artículo o la ponencia, base de datos, les comento que les parece, ellos dicen perfecto va, sino te lo regresan y corriges.

En otras ocasiones, es complicado porque no tenemos el mismo lenguaje, cuando trabajo con un miembro del núcleo base, habla mucho y me pierdo, habla mucho y no me dice cosas muy concretas, te dice que es lo que quiere, tal vez sea bueno, pero no me ajusto a ese tipo de dinámica, me gusta más cuando llegamos con los asociados y podemos trabajar desde el principio la idea del proyecto (E16/1310102014).

Esta situación es lógica, si partimos de la idea de que el status, la experiencia laboral y la autoridad, denotan un criterio de expertos de quien los porta; sin embargo, en este contexto se empiezan a identificar los códigos comunicativos presentes en la institución, dejando de manifiesto que es importante establecer y diferenciar los aspectos jerárquicos.

Con respecto a la segunda forma de socializar y comunicarse, pueden existir actos comunicativos que tienen una simetría jerárquica, familiaridad

o con ambas. Este es el caso de los acuerdos entre los integrantes del núcleo base o los acuerdos entre los asociados.

No obstante, puede haber situaciones en las que las relaciones de tipo bilateral, se presenten entre docentes con un distanciamiento jerárquico y con una alta familiaridad o viceversa.

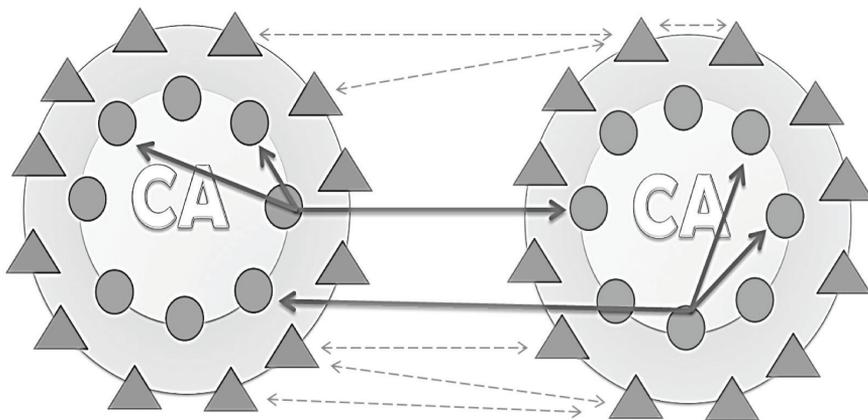
Las características comunes de estos grupos son; por un lado, ambos interlocutores están en disposición de desarrollar actos comunicativos, por lo que se genera un ambiente de intercambio de intereses, expectativas y proyectos laborales, las funciones y las formas de trabajo se realizan mediante acuerdos más equitativos que los anteriores, ya que se comparten responsabilidades por igual. Por ejemplo, el Mtro. Gerardo, describe que existe un interés, de los profesores o investigadores del núcleo base, por apoyar a los docentes noveles, esta relación se basa más en el aspecto de la empatía, y no en el ámbito de la jerarquía, debido a que se han formado vínculos gracias al trabajo como asesor de tesis o haber participado en algún proyecto académico. Esto es lo que menciona al respecto:

Otra cosa interesante, ese velar por los asociados a veces lo veo, lo entiendo, más en términos personales, de amistad, no tanto como de academia, si me preocupo por ti como asociado es porque a lo mejor, no es mi amigo pero te aprecio, porque hay una relación, como asesor o por lo que fuera, en ese sentido más que en términos académicos, y no como integrante del núcleo base comparto con mis colegas del núcleo base un plan de desarrollo para que los asociados aprendan apuntalar el CA (E08/02042014).

Estructura desde la distancia grupal

La situación anterior coincide con la relación entre los diferentes cuerpos académicos (ver Figura 2). Los aspectos de jerarquía y la familiaridad se encuentran presentes debido a la asignación de las categorías de los CA (en formación, en consolidación y consolidados). Además del discurso sobre el monto de financiamiento de las investigaciones, la cantidad y tipos de productos realizados por CA. Dando como consecuencia una lucha entre los CA por conservar el status de cuerpo académico, lo que a la larga representaría una posición de poder.

Figura 2. Relación entre integrantes de diferentes CA



Fuente: Elaboración propia

No obstante, las observaciones y las entrevistas no han permitido identificar cómo son las relaciones entre los integrantes del CA y los miembros de otros cuerpos académicos de otras dependencias. Sin embargo, hay datos que permiten inferir que la jerarquía es un elemento indispensable para el desarrollo de estas relaciones, debido a que las políticas educativas o las instancias evaluadoras tienen como indicador válido solo las relaciones o redes establecidas con CA del mismo nivel.

En cuanto a los aspectos académicos

La Universidad históricamente ha sido organizada con la finalidad de transmitir y buscar en el estudiante el aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de habilidades, en la actualidad las tendencias han hecho de estos espacios educativos, más que sitios pasivos de aprendizaje, sean lugares que activen tanto al docente como al estudiante con la finalidad de dar respuesta a problemas que se sitúan en su contexto.

Para Zúñiga, Barona, Ponce, Torres & Zorrilla (2011, p. 130), el rol del docente va asociado a la función social que en cada momento histórico le asigna el sistema educativo; por lo que es necesario considerar que la identidad del docente se va conformando a partir de una estructura que le otorga

su sentido y direccionalidad. Ante esto, es importante recalcar que antes del programa PRODEP la acción de transmisión de conocimiento permitía que el docente pudiera realizar esta función solo; pero el contexto actual requiere que el profesor una voluntades con otros docentes no solo para transmitir conocimientos, sino para generar y llegar a acuerdos que respondan a los cuestionamientos de qué, cómo y para qué enseñar.

Los cuerpos académicos han permitido identificar a los docentes como sujetos sociales que construyen sus caminos a través de las experiencias de trabajo, los procesos evaluativos a los que se enfrentan y los intercambios de formas de trabajo con otros cuerpos académicos. Esto a través de compartir significados por medio de marcos comunes, donde los procesos intercomunicativos determinan los estilos, sentidos y significados de la práctica (Zúñiga, Barona, Ponce, Torres & Zorrilla, 2011, p. 130). De igual forma, los autores para reafirmar su percepción sobre el trabajo en los CA, citan a Cedrato (2009, p. 38) y afirman que:

...por consiguiente, el trabajo colaborativo al interior de los cuerpos académicos contribuye al desentrañamiento intelectual, puesto que implica disposición al debate y a la apertura del pensamiento de otros para escuchar algo diferente, así como contar con disposición para aceptar diversas posturas de un mismo tema, de la creatividad para producir.

Involucra aceptar que todos tienen una forma particular de pensar, de esta forma una diversidad de pensamiento enriquece y problematiza una situación, que las ideas son relativas y versátiles, que se construyen en un proceso de retroalimentación. La tolerancia y el respeto del pensamiento del otro aunque difiera del propio, es un ejercicio muy valioso para lograr la creación intelectual colectiva.

Las relaciones con base a los aspectos académicos tienen una doble finalidad; por una parte se encuentra el desarrollo de una línea de investigación que en muchas ocasiones responde a un aspecto más personal; y por otra, a la disposición de generar un conocimiento que permita al docente nutrir a su estudiante de recursos para desenvolverse en un contexto determinado, o colaborar con el desarrollo de un cuerpo colegiado, siendo éste un aspecto más social.

Por otra parte, en los CA se declaraban líneas de investigación que integraban las áreas de interés de los profesores que eran miembros del grupo. Esta situación, al principio solo fue de nombre, pues los profesores realiza-

ban sus investigación de manera independiente, si en su caso eran investigadores, porque de no serlo, continuaban con la impartición de clases. Ejemplo de esto lo menciona el Mtro. Pablo:

...lo que pasa es que, cada quien a avanzado en su propia línea de investigación, esto es reflejo de un trabajo que se ha hecho en toda la vida académica; por ejemplo, yo he estudiado casi toda mi vida éste tema, dedicarme a una línea de investigación que no ha sido la mía, me genera conflicto, pues no es lo que yo deseo realmente.

Esto es lo que sucede al interior del CA, cada quien tiene sus propios intereses, hablando en temas de investigación, y es muy difícil poder hacer que el otro deje su área por atender la mía, o viceversa (E18/12092014).

Con el pasar del tiempo los criterios de trabajar en cuerpo académico obligó a generar mecanismos que no eran sanos; ya que se realizaban permutas de nombre para aparentar el trabajo colegiado. De esta manera, se garantizaba que los investigadores o docentes siguieran trabajando en su área de interés y lograran sumar puntos para sí y el CA, pero no desarrollar productos en conjunto. La Mtra. Lizeth menciona al respecto:

Cada profesor tiene su línea de trabajo, nos han hecho observaciones de que se nota las líneas de investigación de cada uno, inicialmente cuando empezó el trabajo de los CA, así era, no había los criterios de trabajar más colegiadamente, es decir, que debe haber dos profesores del mismo CA en cada trabajo y cuando nos hacen esta obsevación, por un tiempo seguimos con la misma dinámica, pero hacemos un poco de ficción, si voy a publicar un artículo de mi tema, pongo a otro compañero, aunque no este enterado de lo que yo estoy haciendo, y esto se da de la misma manera con el otro. Esta situación va aparentar que estamos trabajando colegiadamente. Pero esto es una ficción. ¡Ahora! esto es un criterio que está establecido por quien sabe quién, y tendrá que demostrar que es valido; pues cree que al obligarnos a trabajar en dos de la misma línea sera mejor (E15/06072014).

A pesar de estas dificultades, los beneficios del trabajo en cuerpos académicos se ve apreciado en diferentes aspectos: mayor formación o habilitación docente, los programas educativos son calificados con criterios de calidad por las fuentes evaluadoras, los estudiantes se ven beneficiados con escenarios de aprendizajes más reales y menos teóricos, se les involucra en proyectos de investigación que de una manera u otra acorta la distancia so-

cial entre el investigador-docente y estudiante, situaciones que sugieren la preocupación por un ejercicio docente responsable que pretende dar respuesta a las necesidades de políticas globales.

Conclusiones

Los datos recabados describen que las estructuras sociales están fuertemente ancladas a los aspectos políticos, sociales y académicos que representan la nueva labor docente del profesor universitario mexicano.

Las claves comunicativas de los cuerpos académicos, están identificados por aspectos de jerarquía y familiaridad. Siendo en este caso la jerarquía el más influyente, debido que para las universidades mexicanas, así como para el programa PRODEP las diferencias son importantes, pues se promueven a través de los grados académicos, productos realizados o nivel de cuerpos académicos al que se pertenece.

No obstante, los resultados de las entrevistas, así como del análisis de documentos ofrecen datos para considerar que la alienación de los profesores universitarios se agudiza cuando estos se orientan al proceso de producción y de evaluación con la finalidad de alcanzar beneficios económicos, de poder y de estatus. Ocasionando la pérdida de interés por el auténtico desarrollo de una línea de generación y/o aplicación del conocimiento, así como la actitud de mejora que ofrece la evaluación.

Los datos describe que cada CA y cada DES a lo largo de este tiempo de implementación del programa, han desarrollado mecanismos para asegurar el estatus hasta ahora alcanzado. Generando que el profesor universitario modifique su labor docente, ya que al compartir esta función con la investigación vive tensionado por la preocupación de desarrollar diferentes productos académicos que a su vez son indicadores de la eficacia y eficiencia de su quehacer, en la evaluación.

El trabajo elaborado reconoce los beneficios que se obtienen al trabajar bajo la modalidad de cuerpos académicos; sin embargo, comprendemos que existen áreas de mejora que no dependen de la normativa o los ideales del Programa, más bien, son responsabilidad de los integrantes, sobre todo coordinadores o responsables de los CA el promover mecanismos más transparentes y equitativos para todos los docentes que desean participar en estos grupos.

Por último, la comunicación es un recurso que ha permitido la normalización tanto del trabajo de los cuerpos académicos, como del Perfil deseable. Por tanto, se debe hacer un doble esfuerzo por las autoridades universitarias y los responsables de los CA para integrar, permitir y apoyar para que los demás docentes que no se encuentren en estos grupos participen en esta dinámica, garantizando una sinergia de trabajo más justa.

Bibliografía

- Cabrera, J., & Díaz, E. (2013). Construyendo una realidad colectiva. En J. Cabrera Fuentes, & L. Pons Bonals, *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa* (pp. 67-88). Barcelona: Octaedro.
- Escandel, M. (2014). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- Estrada, I., & Cisneros, E. (2009). *Origen, reestructuración y desarrollo de los Cuerpos Académicos en una universidad pública del sureste de México*. Mérida, Yucatán, México.
- Luhmann, N. (1998). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Magaña Medina, D. E., Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. d., & Aguilar Morales, N. (2015). *Síndrome de Desgaste Emocional y factores asociados en profesores de Cuerpos Académicos*. Tabasco: UJAT.
- Martínez Rodríguez, R., Villanueva Ibáñez, M., & Vázquez Mora, J. A. (2013). Factores que Favorecen el trabajo colaborativo en los cuerpos académicos desde la opinión de un grupo de profesores-investigadores de la educación superior tecnológica. En F. Santillán Campos, *Los cuerpos académicos en Iberoamérica. Gestión y desarrollo* (pp. 28-36). Jalisco: Umbral.
- Martínez Romo, S. (2005). Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas; vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior. En M. Fresan, *Repensando la Universidad. 30 años de trabajo académico de innovación en México* (pp. 321-329). México: UAMX.
- Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida?* México: Antrhotpos.
- Pérez, J. (septiembre-diciembre de 2009). El efecto frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, XVI(46), 61-95.
- Prieto, M., Valencia, A., Carrillo, J., & Castellanos, J. (2011). Docentes: entre el malestar y la incertidumbre. En R. Pérez, & I. Monfredini, *Profesión*

- académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 221- 234). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad Guadalajara.
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) (2016), Manual de operaciones, México. SEP. Recuperado de <https://goo.gl/yoPRU2> (23-05-2016).
- Sánchez Domínguez, J. P. (2013). Entre políticas y realidades: un análisis sobre los Cuerpos Académicos. En F. Santillán Campos, *Los cuerpos académicos en Iberoamérica. Gestión y desarrollo* (pp. 15-21). Jalisco, México: Umbral.
- Zúñiga, O., Barona, C., Ponce, O., Torres, S., & Zorrilla, M. (2011). La enseñanza experta en contexto universitario. ¿qué se deja fuera en la regulación del trabajo académico? En R. Pérez, & I. Monfredi, *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 107-132). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Fecha de recepción: 2017/11/24; fecha de aceptación: 2018/02/16;
fecha de publicación: 2018/03/01

Cuerpo, género y espacio. Sistemas automotrices en el nivel medio superior

Body, gender and space. Automotive systems in the upper middle level

Silvia Ochoa Ayala

Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación
y Estudios Avanzados del IPN. CINVESTAV. Instituto Politécnico Nacional
sochoa@cinvestav.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6841-7855>

Resumen

El estudio de los espacios escolares y su entrelajado con otros aspectos como son la posición genérica que los cuerpos toman en los lugares de su entorno escolar, es un campo de estudio fructífero, que permite conocer, desde otra mirada, la dinámica de las redes de poder en las instituciones educativas. Las características de cada plantel permiten dar cuenta de sus particularidades en la generalidad institucional. El presente trabajo, consideró diarios de campo, entrevistas y autobiografías, en un grupo de 6° semestre, último de la especialidad técnica de Sistemas Automotrices del turno matutino del CECyT N°7 “Cuauhémoc” del Instituto Politécnico Nacional, México. Este grupo se conformó con cuarenta alumnos, treinta y dos varones y ocho mujeres. Se presentan cuatro relatos que a manera de cuadros performáticos, muestran la complejidad de las redes espaciogenéricas, donde los ejes interseccionales género, clase y condición etaria, se imbrican para construir la dinámica situada de la especialidad técnica.

Palabras clave

Cuerpo, espacio, especialidades técnicas, género, sistemas automotrices.

Forma sugerida de citar:

Ochoa Ayala, Silvia (2018). Cuerpo, género y espacio. Sistemas automotrices en el nivel medio superior. *Universitas*, 28, pp. 99-116.

Abstract

The study of school spaces and their interrelationships, with other aspects such as the generic position that, bodies take in different places of their school environment is a field of fruitful study, which, allows to analyze the dynamics of networks power in educational institutions, from a different perspective. The characteristics of each campus are significant for defining their particularities in institutional generality. This qualitative work is based on field notes, interviews and autobiographies in a group of 6th semester, the last of the technical expertise of Automotive Systems CECyT N°7 "Cuauhtémoc" Instituto Politécnico Nacional, México, morning shift. This group was formed with 40 students 32 men and 8 women. Four accounts as performative pictures show the complexity of networks space-gender, where axes intersectional gender, ethnicity, class and age condition, overlap to build situated dynamic of technical speciality.

Keywords

Body, space, technical expertise, gender, automotive systems.

Introducción

En octubre de 2008, el Instituto Politécnico Nacional, incorporó en sus planes y programas del Nivel Medio Superior, tres especialidades técnicas para el área de Físicomatemáticas: Sistemas Automotrices, Aeronáutica y Diseño Gráfico Digital. Estas especialidades se plantearon como producto la necesidad de actualizar la oferta educativa que hasta esos momentos ofrecía la institución. En el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N°7, ubicado en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, se implementaron las especialidades técnicas de aeronáutica y sistemas automotrices, incrementándose a seis las especialidades técnicas que integran la oferta educativa.

Las categorías con las que se analizó la dinámica de este espacio educativo son Género, Espacio y Cuerpo, imbricando los ejes interseccionales de condición juvenil, desigualdades múltiples y género. La incorporación de estos ejes de análisis, pretende dar cuenta de una aproximación interseccional que visibilice tanto los aspectos estructurales como los subjetivos en la performance de la Especialidad Técnica de Sistemas Automotrices.

La forma en que se muestra la dinámica tecnogenérica es a través de cuatro cuadros performáticos, estos cuadros a manera de escenas, buscan mostrar las relaciones que se establecen en la intersección de las categorías durante la práctica educativa tecnológica, misma que se lleva a cabo en el taller de la especialidad de sistemas automotrices y que construye redes de poder que dan forma al espacio entre géneros (Massey, 2001).

Por otra parte, la mecánica automotriz, como campo tecnológico y laboral, ha sido signada históricamente como un espacio altamente masculino, al ser asociada con movimientos corporales fuertes y carga de pesos considerables. Esta expectativa en la ejecución técnica, contribuye al sesgo educativo y de la performance diferencial tanto femenina como masculina.

Metodología

Se trabajó con un grupo escolar de cuarenta jóvenes, ocho mujeres y treinta y dos hombres de 6° semestre, último de la especialidad técnica de sistemas automotrices. Los jóvenes de este nivel educativo, han recibido la formación básica para ejercer la especialidad técnica, fueron elegidos por contar con las habilidades y competencias básicas del campo automotriz (están cursando el último semestre), además de conformar un grupo que ha trabajado continuamente durante cuatro semestres consecutivos, tanto en las unidades de aprendizaje que integran el bachillerato en ciencias fisicomatemáticas, como en las unidades propias de la especialidad técnica.

Este grupo escolar formalmente constituido por el Departamento de Control Escolar del plantel, fue elegido por incluir además, un número bastante generoso de alumnas inscritas, lo que permitió tener mayor número de posibilidades para observar las relaciones de poder y género que se establecen en un grupo escolar que ha consolidado su práctica.

Las técnicas de recolección de datos, acorde a la aproximación cualitativa del estudio, incidieron en ubicar como actores principales a las y los alumnos, igualmente posibilitó considerar el entorno donde se desarrolla la formación escolar a partir de los relatos elaborados por las y los propios estudiantes, el diario de campo, entrevistas grupales, complementadas con el relato de profesores titulares del grupo.

Se llevaron a cabo seis entrevistas grupales dos con hombres y mujeres, dos sólo con mujeres y dos sólo con varones. Se efectuaron diez entrevis-

tas individuales con cinco alumnas y cinco alumnos, con quienes se profundizó la narrativa sobre la vivencia tecnológica escolar y contexto personal. El diario de campo se realizó en doce sesiones semanales (cuatro meses), durante su trabajo de práctica escolar. Cada sesión contempló cuatro hrs. de observación directa en los tres talleres donde se llevan a cabo las clases prácticas. Se solicitó al grupo la elaboración de una autobiografía breve, por lo que se contó con cuarenta relatos personales, Finalmente se pidió un relato personal libre por escrito, sobre experiencia personal del uso corporal en la performance de la especialidad técnica.

Resultados

Cuadros performáticos

El concepto cuadro performático, se refiere a la captura de distintas escenas que muestran la complejidad de la performance técnica del trabajo desarrollado por las y los estudiantes en su espacio de prácticas de la especialidad tecnológica. Estos cuadros permiten identificar las distintas formas en que las y los estudiantes se apropian de los espacios escolares, entendidos no como lugares físicos únicamente, sino también como el espacio que tiene sentido y significado específico para cada persona, grupo y/o comunidad. Son espacios vividos conformados con la historia, de experiencias, de construcción de habilidades y actitudes, no sólo son lugares en que las y los estudiantes producen maneras de interactuar con los otros, sino resultado de la producción de relaciones de poder que se establecen en la dinámica escolar.

El taller de sistemas automotrices puede estudiarse acorde a la propuesta Topofilia de Tuan (Yory, 2005). Esta aproximación considera que los sujetos humanos van creando espacios propios con las relaciones que establecen y que fomentan las identidades de los diferentes grupos; es decir, el territorio no se visualiza como un lugar geográfico solamente, sino considerando el significado que tiene para la comunidad que lo habita (Tuan, 1977), además de la posición de poder que puede significar. En la escuela los lugares tienen significados distintos, evocan en la memoria recuerdos con fuertes significados para las personas que habitan en ella. Habitar significa hacer propio el espacio junto con los demás, construir en comunidad la espacialidad en que humanos y no humanos toman su lugar produciéndolo, autoconstruyéndose

en ese lugar/posición de poder denominado espacio. Heidegger (1997) llama a este proceso: ser-en-el-mundo, nuestro ser más propio.

En el taller donde las y los alumnos practican la tecnología, se va produciendo este proceso topofílico, ellas y ellos se ubican en los lugares de manera grupal y desarrollan sus prácticas no sólo como alumnas y alumnos, sino como jóvenes, como mujeres y hombres pertenecientes a una clase social, a una etnia, en la vivencia de diversas desigualdades.

El espacio genérico, es un espacio con historia. La apropiación de los lugares privados y públicos, se ve atravesada por la condición genérica, condición que se “actúa” en los espacios ocupados por hombres y por mujeres, la manera en que los cuerpos de las mujeres son mostrados en los espacios públicos tiene relación con el habitus de pertenencia, Bourdieu (2009, p. 113) refiriéndose a la Héxis corporal como mitología política incorporada y naturalizada, indica que: “La oposición entre lo masculino y lo femenino se realiza en la manera de *estar*, de llevar el cuerpo, de comportarse bajo la forma de la oposición entre lo recto y lo curvo, la firmeza, la rectitud, la franqueza...y, del otro lado, la discreción, la reserva, la docilidad”. Este argumento indica que los cuerpos femeninos tienen una forma de ser y de mostrarse en los lugares y en determinadas condiciones, acorde a las reglas que se han naturalizado para las mujeres, bajo un esquema desigual y restrictivo (Jimeno, 2004; Serret, 2011). En cambio, los cuerpos masculinos se apropian de lo urbano expansivamente, en continuidad espaciotemporal, es decir, el espacio público es un lugar permanentemente masculino, en tanto que las mujeres se mantienen en ciertos lugares a ciertas horas, ejemplo de ello es la poca afluencia de mujeres en los espacios nocturnos.

La escuela también posee reglas naturalizadas de ocupación, las chicas y los chicos se reúnen, se divierten, comen y estudian en lugares específicos y trabajan en lugares específicos. La especialidad técnica, tiene su lugar específico de práctica, en este lugar se producen tensiones, negociaciones y construcciones espaciogenéricas. Es el taller de la especialidad, un espacio construido por las personas que lo habitan, que lo espacializan.

A continuación se describirán cuatro cuadros performativos donde se busca dar cuenta de las relaciones de poder e intersecciones que se imbrican en la construcción del espacio tecnológico de sistemas automotrices.

Cuerpo joven: fuerza o historia

En este espacio de aprendizaje de ida y vuelta, los cuerpos de docentes y estudiantes se posicionan de distintas formas en el ámbito de sus actos performativos, actúan sus saberes haciendo suyos los instrumentos con los cuales resolverán problemas concretos.

Los cuerpos femeninos y masculinos se cubren con un overol azul marino que disloca la diferencia corporal para uniformarlos. El cabello recogido de las chicas no lleva adornos de ningún tipo –por seguridad–, y contribuye además con mostrar una imagen unisex¹. Sin embargo, los cuerpos se comunican con movimientos diferenciados, el cronotopo tecnogenérico² organiza los lugares que habitan en su espacio de aprendizaje.

En los subgrupos de trabajo exclusivamente masculinos, tienen lugar los movimientos que indican quién de ellos tiene mayor capital en los saberes técnicos. Es el caso de Ángel de 19 años, quien es heredero de una tradición de saberes mecánicos en su familia. Siendo el único varón en casa, con dos hermanas menores, se ha visto en la necesidad de apoyar a su padre en todo lo relacionado con la reparación de los autos:

...desde pequeño siempre me encontraba junto a él, siempre observando cómo componía o arreglaba los autos que él tenía, aprendí a utilizar el equipo y la herramienta que el utilizaba para dichos procesos (Ángel, alumno 6° sem).

Ángel se coloca frente al motor de aquel viejo vehículo, observa con atención sus componentes, toca las piezas mecánicas, escucha con mucha atención los sonidos y ayudado por otro compañero que ha tratado de encender el auto, percibe el olor de la gasolina en combustión. Ángel indica lo que debe hacerse: los demás compañeros se ponen de acuerdo para efectuar las actividades que Ángel ha indicado, algunos bajo el auto, otros desmontan mecanismos, otros buscan sus propias respuestas experimentando las in-

1 Unisex, considerando el análisis de Rosi Braidotti (2000) en *Sujetos nómades*, donde el desdibujamiento de la diferencia sexual produce seres andróginos, asexuados, castos y que contribuye a la fantasía de simetría corporal.

2 El concepto cronotopo, ha sido teorizado por Teresa del Valle para referirse a un constructo de la memoria en donde la experiencia se encarna, es decir, toma cuerpo en un cuerpo generizado y una gran cantidad de significados creativos temporalizados que negocian identidades, las interpretaciones pueden entrar en conflicto creando desigualdades y/o reafirmaciones en una situación y/o ritual específico (del Valle, 1999). El término *tecnogenérico* es mío y me refiero al uso diferenciado del género en la tecnología.

dicaciones: el cuerpo masculino proyecta movimientos fuertes y precisos, pero también sutiles y cuidadosos acorde a las necesidades de solución para esta tarea práctica.

Por otra parte, algunos equipos de trabajo que han integrado tanto a hombres como a mujeres se colocan en posiciones específicas. Al igual que en los equipos homogenéricos (sólo de varones), el cuerpo masculino líder toma la iniciativa, explora, identifica, toca, escucha y toma decisiones, a diferencia de éste, los demás cuerpos se colocan en posiciones subalternas. En un espacio específico de la mesa de trabajo, algunas alumnas limpian con especial esmero las piezas que han de colocarse en el motor, sus manos manejan brochas que a un ritmo muy peculiar, marcan movimientos pequeños y precisos, casi como si bordaran y construyeran desde ese espacio, una nueva pieza que emerge reluciente con la ayuda de limpiadores especiales. Estas chicas proyectan en sus cuerpos la herencia de aprendizaje femenino de movimientos suaves, con una coordinación motriz fina sobresaliente, que evita movimientos amplios y toscos privilegiando el bien hacer privado. La naturalización que atraviesa este cuadro hace aparecer este performance como algo “propio de las mujeres”. Las chicas muestran disposición positiva ante el trabajo pero no se observa exploración individual propia, sino apoyo a los compañeros en distintas labores. Los hombres reparan, buscan y desarmen sin involucrarlas en las actividades. Los cuerpos femeninos se agrupan en un espacio seguro y lejano, en un espacio de restricción y de silencio. Es la desigualdad en las oportunidades tecnológicas del equipo, las que hacen que estas alumnas se coloquen en esta posición marginal. Sandra da cuenta de su sentir al respecto:

Cuando entré a tercer semestre me uní a un equipo donde los chicos son muy machistas, no explicaban cómo utilizar la herramienta, sólo porque ellos sabían ya tenían asegurado que yo y mi otra compañera también y si lo hacíamos mal o nos tardábamos, como que se enojaban y decían comentarios ofensivos, por lo que mejor dejé de querer aprender³ (Sandra, 17 años).

En otro equipo de alumnas y alumnos, las chicas toman la iniciativa y cuentan con la participación de sus compañeros para ayudarlas en alguna tarea de fuerza que las sobrepase, pero estos apoyos son escasos ya que los

3 “Deje de querer aprender”, refiere a un proceso desmotivador ante las habilidades que se sabe se puede desarrollar pero que se elige ya no retomar.

cuerpos femeninos han encontrado estrategias para potenciar su fuerza, sea individual o colectivamente. Algunas sorprenden por su fortaleza, que no es otra que el manejo acertado del cuerpo y sus cualidades corporales. En este espacio, los niveles de jerarquía se manifiestan distinto, la horizontalidad se ve reflejada con mayor claridad, ya que la participación es activa y la toma de decisiones es compartida con mayor frecuencia.

Los relatos estudiantiles vinculan realidades, expresan acontecimientos y sentimientos desde lo íntimo, desde lo personal para proyectarse como formas de interpretación válida, que exploran el pasado en el presente y elaboran una mirada hacia el futuro. Los testimonios se rescatan también desde el punto de vista de los otros y con los otros; es decir configuran una mirada que es individual y a la vez colectiva, construyen memoria. Halbwachs (2004) pone en discusión la memoria, como hilado de experiencias compartidas que le dan sentido a la mirada polifónica sobre la historia, pero a la vez la unifica. En un momento histórico donde el conocimiento objetivo se ha valorado como lo único verdadero y lo subjetivo se convierte en algo secundario o inestable e incierto, el brindar un espacio de análisis a los elementos propios de la subjetividad, da paso a una postura distinta, a posibilidades más abiertas.

La memoria de las y los alumnos que han tenido contacto con la problemática de los sistemas automotrices se hace presente: la experiencia personal y la enseñanza de sus padres y abuelos regresa al presente para hacerse visible en su práctica tecnológica. Son herederas y herederos de los saberes que hoy les permiten resolver problemas.

Susi: memoria y técnica

Susi siempre vivió lejos de sus escuelas. De una forma u otra las circunstancias hacían que los trayectos que recorría fueran muy prolongados, tanto que el tiempo invertido podía fluctuar de 60 min a 110 min por viaje, por ello, el uso de los autos marcó experiencias emotivas que dejaron huella a su corta edad:

...como estábamos muy pequeñas yo y mis hermanas, (mi papá) no quería que nos preocupáramos, así que sucedió... el carro se calentó y ya no aguantó más... ya no encendió y estaba todo inundado y mi papá... desesperado porque no sabía cómo iba a sacar su carro de ahí, lo peor de todo es que na-

die le ayudaba, él tenía que solucionar todo y yo me sentía muy mal porque veía la desesperación de mi papa al saber que no se podía hacer nada... (Susi, 18 años).

El auto representa el agente no humano que posibilitaba que Susi llegara también a la escuela, Cabe destacar que Susi logró reconocimiento académico importante para ella y fue abanderada en dos ocasiones. Por ello, cuando sus padres se separaron, nuevamente la distancia se convirtió en nostalgia, reto y lucha. El auto de su mamá siempre tenía problemas, casualmente éstos se repetían una y otra vez, haciendo que Susi se preguntara si realmente le daban buen servicio a su mamá. El automóvil ha llegado a representar para Susi no un artefacto, sino el espacio de seguridad y confort que la resguarda, como su padre lo hacía tiempo atrás al ser una pequeña. De esta forma el automóvil, contribuye con su “agencia” a crear un lazo emocional vinculante con Susi y su performance, Latour (1996) explica cómo los agentes humanos y no humanos, se entrelazan para producir realidades, se vinculan y tienen papeles protagónicos y jerárquicos en distintos acontecimientos históricosociales.

En el taller, Susi toma la iniciativa en el desmontaje del motor, busca diversas formas de abrir los componentes del mismo, por lo que su cuerpo toma postura de apoyo, su esbelta figura se torna poderosa al mostrar los movimientos fuertes y precisos que son requeridos para este trabajo, abre el motor y los compañeros se acercan para sujetar las piezas y distribuir las acciones pertinentes, el cuerpo de Susi se reubica para continuar con la tarea.

El binarismo masculino/femenino que ha signado las actividades de la mecánica automotriz, se desdibuja en la medida en que los cuerpos estudiantiles siendo varones o mujeres, se apropian de diversas formas de resolver las fallas de ese motor, sin atender a su condición genérica. Nespor (2004) propone el concepto niveles/escalas educativos/as para explicar la complejidad de las relaciones de poder espaciotemporales que se dan entre actores educativos y factores situados. La propuesta de Nespor da cuenta de la dinámica de las redes de poder que se entretienen entre los espacios como el Hangar, que aun siendo compartido (no exclusivo para la especialidad), proporciona prestigio ante la comunidad estudiantil.

Por otra parte, este espacio se entretiene con la necesidad personal de Susi por encontrar un lugar de protección que a la vez, le permita mostrar transgresión genérica. Es el espacio donde puede producirse la resolución de la

ansiedad infantil de Susi por ayudar a su padre a través de este saber técnico, que traslada este sitio a un tiempo anterior con artefactos que le permiten actuar aquí y ahora. Igualmente, Susi conserva ese lugar-automóvil como símbolo que en la memoria, puede ser recuperado y que le permite seguir firmemente con sus objetivos vocacionales.

Cuerpo y agencia

Los cuerpos de las alumnas y los alumnos no son dóciles. Atienden al docente mientras explica y sin embargo, toman también su propio ritmo, inventan y reinventan movimientos específicos para reconocer las piezas con las que trabajan, tienen una meta: hacer funcionar ese motor muerto, ese motor de una vieja camioneta que en tres años nadie ha podido manejar.

El cuerpo joven se apropia, a través de los sentidos de la identificación de las problemáticas técnicas. La tecnología, como extensión corporal, también es empleada con este fin. Revisan por enésima vez los mecanismos, usan sorprendentemente la cámara de su celular para fotografiar la sospechosa pieza que falla, pieza que está lejos del alcance de su vista pero no de su destreza manual. Los brazos de un alumno no logran llegar a esta pieza: otro adolescente, más alto y delgado toma su lugar y manipula la pieza, usando sólo su tacto y la imagen fija que observa en el celular. Sus manos largas y delgadas han logrado retirar la pieza y demostrar que el distribuidor está roto. Quedan de acuerdo para comprar otro con sus propios recursos⁴ y lo colocan más tarde. Mientras tanto, otros cuerpos ajustan llantas y revisan la dirección bajo el auto: nadie los supervisa, toman tiempo extra y días extra para llegar a su meta. Finalmente los cuerpos adolescentes se aglutinan, ajustan piezas y bandas, escuchan con atención los sonidos del motor, llegan los aromas de combustión y gasolina... Alguien entra a la camioneta con las llaves y entre gran celebración, escuchan el cierre de circuito acompañado del encendido del motor, filman con sus celulares ese momento de gran satisfacción, cierran el cofre

4 Cabe hacer notar que la ubicación de este plantel es Sta. Ma. Aztahuacan, Iztapalapa. Muy cerca se encuentra una zona de afluencia de autopartes de conocida tradición, denominada hace varios años “El deshuesadero”, la huella de esta tradición es una serie de pequeños lugares donde es relativamente fácil encontrar autopartes internas y externas, nuevas y usadas. Se indica la importancia de las redes sociales de los alumnos, a través de las cuales consiguen materiales más económicos y la situación geográfica que facilita la obtención rápida de los insumos. Por otra parte, se hace notar que son los alumnos quienes movilizan sus recursos, sin mediación docente ni escolar.

y manejan unos metros la camioneta. Su proyecto ha tenido éxito. La performance es grupal y se realiza en diferentes tiempos. Siguiendo a Nespor (2004) la red social que estos alumnos han formado confronta el disciplinamiento del lugar que habitan los alumnos de excelencia: trabajan solos, usan sus recursos, festejan solos. Han apropiado el espacio.

Sobreprotección docente: herencia del patriarcado

Los docentes indican que no hay diferencia en las habilidades y saberes que chicas y chicos deben poner en juego durante su formación y que el currículum apoya esta equidad. Sin embargo, el ordenamiento genérico para mujeres y hombres coloca en sitios específicos el cuerpo de las alumnas y los alumnos.

El profesor Arturo, parte docente de esta especialidad, relata el orden de género de acuerdo al cual, él construye espacios de protección para el cuerpo femenino de sus alumnas:

...dejo de responsable al más fuerte para que, como es la fisiología de la mujer, pues...claro, es delgada, es delicada no es que sea mujer, es que así es su cuerpo... siempre alguien [un compañero varón] está atrás [de ella] para cualquier cosa, pero no le está diciendo: *quítate yo lo hago o hazlo así...* Nomás está al pendiente de cualquier situación... a los chicos les agrada, el alumno se siente el protector de alguien...

El cuerpo femenino se convierte en el indicador principal de fragilidad y poca habilidad de las alumnas, las cuales deben ser protegidas por compañeros varones que también debe ser de los más altos y fuertes del grupo, como relata el profesor Arturo, quién además, hace hincapié en el gusto del varón al posicionarse en el papel de protector de alguien, que resulta ser una compañera justamente. Este cuidado no es extensivo a los otros varones, quienes podrían poseer un cuerpo frágil, tampoco es liberado para las chicas altas y fuertes con que cuenta el grupo. El sentido de solidaridad es de este modo limitado y sesgado genéricamente.

La naturalización del cuerpo masculino desde la fuerza, surge del imaginario genérico impuesto para los varones en la división del trabajo, en donde el signo corporal es encausado a fortalecer su poder sobre las mujeres. En ellas se enaltece la fragilidad y delicadeza, logrando encarnar la Héxis que

Bourdieu (2009) nombra para referirse a la historia en el cuerpo que se ha naturalizado y cuya realidad ya no se cuestiona.

Otro ejemplo de este proceso de sobreprotección consiste en el manejo de sustancias peligrosas, este manejo es necesario para realizar procedimientos de limpieza y para proporcionar mantenimiento a los motores que revisan durante su formación técnica. Esta actividad forma parte de las competencias que deben construir. El autocuidado de los cuerpos es parte de esta competencia, nuevamente el discurso del profesor muestra un sesgo importante al considerar que *las chicas pueden y deben elegir* su participación en estas actividades. Bajo el aviso de alta peligrosidad, el docente insiste en cuestionar la capacidad de las alumnas para manejar las sustancias; sin embargo, los varones no tienen opción. Esta competencia parece ser invisibilizada para las chicas con opción de omitirse, reiterando su debilidad biológica/falta de destreza, el cuerpo naturalizado de las chicas se ve limitado ante esta posibilidad.

...claro hay trabajo que aunque las mujeres quisieran hacer es casi...muy difícil, porque se necesita más fuerza, pero otros trabajos son muy específicos o de alto riesgo, por ejemplo que van a manejar ácidos se les pregunta: ¿Lo puedes hacer? ¿Estás segura? Ahí si se les cuestiona (Arturo, docente).

La naturalización del cuerpo masculino como ágil y fuerte surge de los comentarios docentes, alude a un cuerpo en movimiento que se fortalece con el esfuerzo físico, que además disfruta en su naturaleza de los movimientos amplios y audaces, del ruido intenso que proyecta poder, resolución y fuerza.

En la herramienta el varón tiende más a usar herramienta pesada, entre más grande, más gruesa, más pesada, él está feliz, porque sabe que va a hacer algo grande en un carro, sacar una tuerca en un rin es usar una llave grande y pesada y a veces se tiene que trepar y brincar arriba de ella; eso le agrada al varón, a la mujer... lo hace también, pero le veo más gusto al varón.

En sus comentarios, el docente muestra la sobreprotección que impone a las alumnas, la creencia naturalizadora de que su cuerpo es incapaz de desarrollar el trabajo de la especialidad técnica, que necesita siempre ayuda y que es inapropiado para estas labores.

El término patriarcado ha sido definido por Pateman y Agra (1995) como una condición histórico social tradicional en donde se da voz de autoridad

máxima al padre sobre los miembros de la familia. Como autoridad máxima, el padre tiene derecho a disponer de distintas formas de los miembros de la familia estableciendo un orden que no debe ser cuestionado: también dentro de sus funciones se establece como contrato social, que debe proteger a los miembros de esta familia o familias que se congregan con él como centro.

En este cuadro performativo “La sobreprotección docente, herencia del patriarcado”, deviene de la integración cultural de un orden genérico en que el varón (europeo, blanco, propietario, heterosexual y sin discapacidades) es considerado siguiendo a Castro-Gómez (2005) como la hibris del punto 0, es decir, el punto a partir del cual, se dictan las normas de lo permitido o aceptable en una sociedad colonizada como la nuestra. El patriarca determina que las otras personas que no mantienen su condición, son personas subalternas que al alejarse gradualmente de su punto inicial (0 o hibris), se van posicionando como personas con menor jerarquía social. Las alumnas en este caso, se ubican en un lugar subalterno, como mujeres, adolescentes, débiles e inexpertas. La necesidad de ser protegidas, no proviene de ellas, se origina de la evaluación preconcebida por parte del docente, de que ellas son incapaces de resolver solas los retos que plantea la especialidad técnica.

Género desde la teoría

El género ha sido definido de acuerdo a Serret (2011) como un organizador significativo de las sociedades humanas tradicionales y contemporáneas, que se construye culturalmente acorde a la diferencia sexual y que es un sistema primario de relaciones de poder que atraviesa la historia y la cultura. Serret distingue tres niveles para el análisis del funcionamiento de la distinción genéricobinaria feminidad/masculinidad.

El primer nivel denominado *género simbólico*, da cuenta de las concatenaciones de signos que conforman cadenas de significados y que cambian su orden para dar lugar a otros significados. El orden simbólico como unidad, se presenta en forma de parejas simbólicas: el *ser* acompañado siempre del *no ser*, del límite, de la alteridad, de la diferencia, de lo que no se es. En este caso, masculinidad en distinción de lo que no es, es decir, feminidad. La feminidad es el margen, es el conjunto de características que no son masculinas, es la negación de lo masculino. La dinámica de construcción de la cultura binaria y desigual, coloca la masculinidad como central e inteligible, el

hombre actúa aquí como el sujeto deseante, carente y lo femenino, la mujer, como: a) objeto de deseo, en tanto complitud; b) objeto de temor, en que el sujeto desaparece y; c) objeto de desprecio, porque delimita a lo otro, puede ser convertido en ser subalterno.

El segundo nivel denominado *género imaginario social*, se establece basado en la diferencia sexual de los cuerpos. En actos performativos, los hombres son los seres humanos que actúan los significados de la masculinidad y las mujeres las personas quienes actúan los significados de la feminidad. Los varones por tanto, representarán la centralidad, el prestigio, el poder y lo público, en tanto que las mujeres ritualizarán complejos valores de género como lo deseado y lo temido, así como la opresión de la dominación. Las formas en que se presentan las características de los hombres y las mujeres son distintas según la historia y la geografía, la clase y la raza, entre otros ejes. Es la forma común y consensuada en que los hombres y las mujeres se presentan ante los demás, en una posición situada y sexuada.

El tercer nivel se constituye con el *género imaginario subjetivo*, cuya función es establecer la propia voz ante el género imaginario. Es la interpretación de las normas genéricas que la cultura impone, para mediar con las necesidades individuales. La forma en que cada persona resuelve el binomio masculino-femenino, vinculándose con las formas socialmente establecidas, no mecánicamente, sino con agencia para marcar su identidad genérica, estableciendo la diferencia sexual y su posición frente al deseo. El género imaginario subjetivo es un espacio siempre fluido que origina identidades, que se construye discursivamente, que contiene contradicciones y posibilidades, es lo que permite entre otro tipo de agencias, que las manifestaciones diferentes y disidentes, disloquen el género imaginario y lo cuestionen o que también lo mantengan.

Discusión de resultados

En los cuadros performáticos descritos aquí, se observan varias formas de colocación y descolocación de estos niveles de género descritos por Serret. En el caso de Susi ha elegido una especialidad en la que no cuenta con una historia previa que respalde su destreza, sin embargo su motivación de cuidado y conservación cronotópica es poderosa, por lo que su actividad se sobrepone al imaginario genérico femenino. Felipe en cambio, recupera tan-

to su historia personal como las formas genéricas signadas a su cuerpo para plantear una ejecución de alto rendimiento y autonomía. Los cuerpos de los varones estudiados hacen gala de este signo masculino y muestran también diferencias de orden étnico (altura y complexión) además de contar con recursos económicos que les permiten invertir en los arreglos de la camioneta, independientemente si la escuela cuenta o no con ellos.

Considerando la posición socioeconómica, la experiencia de precariedad es una condición que limita a las personas en su iniciativa, predispone al hecho de negación de posibilidades, limita su agencia López Gil (2014). La precariedad es una condición subjetiva que ha sido construida a partir de condiciones socialmente establecidas para distinguir a determinados grupos de personas, proporcionándoles menores posibilidades de desarrollo. Es decir, las posibilidades de que estas personas, grupos, pueblos y naciones lleguen a las condiciones del global norte, se ven limitadas por condicionantes diversas relacionadas con la desigualdad de oportunidades para los pueblos no hegemónicos. En este sentido, la precariedad de orden material y social, se proyecta en las subjetividades de los alumnos de clase baja, limitando su agencia para invertir en esfuerzos escolares y extra escolares. No obstante, aún con recursos no abundantes, la agencia estudiantil han interiorizado y creado formas diversas de resistencia y agencia ante la precariedad, permite la construcción de estrategias para llegar a sus metas, en este caso, el cuadro *Cuerpo y agencia*, explicita las acciones que el colectivo de esos jóvenes toma para lograr sus objetivos, nótese que el beneficio es grupal y que cada uno toma una posición que posibilita la meta común.

En cuanto a la categoría cuerpo, este es el espacio objetivo y subjetivo donde confluyen la historia, la cultura, el discurso y la encarnación de todo esto como último límite. El género en el cuerpo puede entenderse desde tres dimensiones específicas que Citro (2011) plantea desde tres espacios interrelacionados de apropiación cotidiana: En un primer momento, el género se materializa en la corporeidad, se encarna en un cuerpo material que se moldea social y subjetivamente. En segundo término, toma su lugar en la producción de espacios específicos generizados y establecidos como apropiados para los géneros, es decir, de acuerdo a Citro, se espacializa. La tercera dimensión se refiere a la construcción discursiva con que se representa y se promueve lo que es “femenino” y lo que es “masculino” desde esquemas de división, producción de identidades y relaciones de poder (Citro, 2011).

El cuerpo, el género y el espacio confluyen de formas complejas y diversas, tal como Serret y Citro plantean. En el ámbito de la educación y específicamente la Educación Media Superior que el Instituto Politécnico Nacional ofrece, es necesario repensar esta complejidad y las formas específicas en que se manifiesta. La explicación de la complejidad que se manifiesta en la cotidianidad escolar y los estudiantes que pertenecen a la Especialidad Técnica de Sistemas Automotrices, exige analizar a profundidad las categorías que posibiliten este análisis.

Conclusiones

Las entrevistas y los datos recolectados evidenciaron contradicciones, tensiones y negociaciones entre los actores y los sesgos de género presentes. La experiencia de las/os estudiantes y profesores, da cuenta de desigualdades importantes relacionadas al género, el espacio y la especialidad técnica.

Los cuerpos de las y los adolescentes se sitúan en los espacios escolares permeando las huellas de su historia personal y colectiva en el performance técnico. El espacio que apropian las y los alumnos es un espacio generizado, pero no constituye una regla para el género imaginario conformado para sistemas automotrices. Dentro del hangar, las alumnas se sitúan y construyen espacio de manera heterogénea, ubican sus cuerpos y movimientos acorde a sus objetivos y en relación a la jerarquía de poder que han establecido para efectuar su performance técnico. Algunas jóvenes muestran la historia naturalizada de prácticas corporales producidas para las mujeres y su performance acorde al modelo tradicional (Barbieri, 1992; Citro, 2011; Scott, 1992; Serret, 2011; West y Zimmerman, 1987) que coloca a las mujeres en espacios subalternos (Jimeno, 2004; Viveros, 2010), pero otras no ejecutan en este performance, actúan de forma alternativa e incluso transgresora. En el caso de los varones, buena parte de ellos conserva las prácticas hegemónicas, pero no son la generalidad.

Algunas tensiones genéricas importantes se han presentado a través de violencia verbal de los varones hacia las chicas, aludiendo a su falta de saberes y/o habilidades. Reacción que puede ejemplificar un intento de relocalización de las mujeres en los espacios de división laboral tradicionales, considerando el contenido discursivo de las interacciones verbales. Estas

tensiones se producen en la conformación de los espacios genéricos y también en los espacios jerárquicos con los docentes.

El profesor reproduce el orden de género imaginario esperado, no sólo discursivamente, sino en prácticas concretas que proyectan el establecimiento de una continuidad entre el imaginario y lo que él espera que sea el ordenamiento correcto. No obstante, durante el ejercicio libre de su performatividad que siguiendo a Briones (2007) adquiere matices de tiempo y lugar, las y los alumnos descolocan esta propuesta naturalizada, reubicando sus cuerpos y acciones de acuerdo a sus necesidades.

La complejidad cuerpo-espacio-género, permite dar cuenta de un ordenamiento genérico heterogéneo no dicotómico en parte importante de las prácticas técnicas.

Agradecimientos

Agradezco profundamente el apoyo siempre comprometido de la Dra. Inés Dussel, directora de mi tesis doctoral en el DIE CINVESTAV.

Bibliografía

- Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Revista Interamericana de Sociología*, VI (2-3), 147-178.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*, 6, 55-83.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Citro, S. (2011). *Cuerpos plurales antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Ed. Biblos Culturalia.
- Del Valle, T. (1999). Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. *La Ventana*, 9, 7-43.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Traducción: Jorge Eduardo Rivera Chile. Editorial Universitaria.

- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Latour, B. (1996). *Aramis, or Love of Technology*. USA. Harvard College.
- López Gil, S. (2014). Ontología de la precariedad. En Judith Butler, *Repensar la vida en común*. Éndoxa: Series Filosóficas, 34, 287-302. Madrid: UNED.
- Massey, D. (2001). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nespor, J. (2004). Educational Scale-Making. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3). Virginia Tech.
- Pateman, C. y Agra, R. M. (1995). *El contrato sexual*. Iztapalapa: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Scott, J. (1992). El género: una categoría útil para el análisis histórico, pp. 48-74, en: Ramos Escandón, Carmen (comp), *Género e historia*. México. Instituto Mora. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Serret, E. (2011, marzo-agosto). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Revista Géneros*, 9, 2(18), 71-97.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place. The perspective of experience*. Londres. Ed. Arnold.
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental. Perception. Attitudes and Values*. Nueva York: Ed. Prentice-Hall.
- Viveros, V.M. (2010, marzo). *La interseccionalidad: perspectivas sociológicas y políticas*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Direitos sexuais, feminismos e lesbiandadesolhares diversos”. Brasil: Cedefes.
- West, C., & Zimmerman, D.H. (Jun. 1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151. Sage Publications, Inc. Recuperado de <https://goo.gl/sjN6rx> (9-04-2017).
- Yory, C. M. (2005). *Topofilia, ciudad y territorio. Una estrategia pedagógica de desarrollo urbano participativo, con dimensión sustentable, para las grandes metrópolis de América Latina en el contexto de la globalización*. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de recepción: 2017/07/08; fecha de aceptación: 2018/02/06;
fecha de publicación: 2018/03/01

MISCELÁNEA

MISCELLANEOUS

El cuerpo-infancia afrodescendiente: sistematización de una experiencia

The afrodescendant body-childhood: Systematization of an experience

Ana Paula del Duque de Souza

Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Americana/Brasil
pauladelduques@gmail.com
Código Orcid:

Valéria Oliveira de Vasconcelos

Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Americana/Brasil
valvasc2013@gmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0616-2372>

Resumen

En el presente trabajo, emergido de investigación de Iniciación Científica del Centro Universitario Salesiano de São Paulo/Americana/Brasil, se buscó analizar y sistematizar una propuesta de educación en africanidades desde la Educación Infantil, identificando elementos de expresión del cuerpo-infancia afrodescendiente. Se utilizó la metodología de Sistematización de Experiencias (Jara, 2006) en los siguientes tiempos: punto de partida; preguntas iniciales; recuperación del proceso vivido/reflexión de fondo y puntos de llegada. Las actividades desarrolladas por dos años con aproximadamente 300 niños, entre 05 y 06 años, demuestran que es posible construir alternativas en la propia institución escolar, con enorme potencial en lo que se refiere a su capacidad de dar significado a las vivencias de los niños, desarrollando la creatividad, valorando la diversidad y, sobre todo, despertando su conciencia corpóreo-histórico-cultural. Creemos que hay que reconocer y potenciar iniciativas educativas que dialogan con procesos emancipatorios cuando se trata de estudios sobre la cuestión racial. Para que esto ocurra la comunidad escolar necesita revisar pensamientos racistas que cargan mitos de superioridad blanca. Los estudios que lleven a la descolonización del saber y del poder en Brasil y en América Latina deben formar parte de los procesos de formación docente. Su incorporación en los currículos y en los procesos pedagógicos de manera general es de gran importancia para la construcción de una sociedad más humana, equitativa y receptiva frente a las diversidades.

Palabras clave

Cuerpo, infancia, relaciones étnico-raciales, educación infantil, diversidad cultural, identidad negra.

Forma sugerida de citar: Souza, Ana Paula del Duque de & Vasconcelos, Valéria Oliveira de (2018). El cuerpo-infancia afrodescendiente: sistematización de una experiencia. *Universitas*, 28, pp. 119-140.

Abstract

In the present work, emerged from a Scientific Initiation research from Salesian University Center of São Paulo/Americana/Brazil, it was sought to analyze and systematize an educational proposal in Africanities from Early Childhood Education, identifying elements of Afro-descendant body-childhood expression. The Systematization of Experiences methodology was used (Jara, 2006) in the following times: starting point; initial questions; recovery of the lived process/background reflection and arrival points. The activities developed for two years with approximately 300 children, between 05 and 06 years old, show that it is possible to build alternatives in the school institution itself, with enormous potential in terms of its ability to give meaning to children's experiences, developing creativity, valuing diversity and, above all, awakening their corporeal-historical-cultural consciousness. It must be recognized and promoted educational initiatives that dialogue with emancipatory processes when it comes to studies on the racial issue. Furthermore, the school community needs to review racist thoughts that carry myths of white superiority. Studies that lead to the knowledge and power decolonization in Brazil and in Latin America should be part of teacher education. Its incorporation into curricula and pedagogical processes in general has particular importance for the construction of a more human, equitable and receptive society in face of diversity.

Keywords

Body, childhood, ethnic-racial relations, child education, cultural diversity, black identity.

Introducción

Si el blanco es inteligente y yo soy negro, entonces yo no soy negro (...). Si el blanco es hermoso y yo soy negro, entonces yo no soy negro. Si el blanco es discreto y sobrio y yo soy negro, entonces yo no soy negro. Si el blanco es inherentemente bueno y yo soy negro, entonces yo no soy negro. De ahí la negación de la identidad, de la raza, del color. Entonces no soy negro, pero no soy blanco. Yo soy el sujeto del no lugar... (Silva, 2007).

La diferencia identifica, la desigualdad deforma (Bakhtin, 1992)

Según Quijano (2005), la base de la modernidad se apoya en dos pilares: la noción de raza y de capital. Bajo la idea de raza, los dominantes se

llamaron a sí mismos de “blancos” y, a partir de una supuesta superioridad, justificaron la dominación, la explotación, la expropiación y la esclavización, mirando hacia la acumulación del capital. Para el autor, con la llegada de los colonizadores en las Américas, los conceptos de raza y de identidad racial fueron establecidos como instrumentos de clasificación social básica de la población. Las personas negras fueron, en el período colonial, no sólo las explotadas más importantes, ya que la parte principal de la economía dependía de su trabajo. Fueron, por encima de todo, la raza colonizada más importante, ya que la mayor parte de los indígenas de América Latina no formó parte de esa sociedad colonial. Las marcas de esa historia que permanecen hasta hoy son denominadas por Quijano como colonialidad, y contra esas marcas es que entendemos que debemos luchar.

Las reflexiones iniciales que estructuran el presente trabajo comparten un posicionamiento pedagógico buscando traer aspectos que denuncien esa herencia colonial y racista, más específicamente en Brasil, que se demuestra aún en los días de hoy en distintas formas de sociabilidad. El foco central de la investigación se asienta en las relaciones étnico-raciales que se establecen desde la más tierna infancia, a partir de la Educación Infantil

La percepción con la que los niños inician sus vivencias en las escuelas va componiendo parte de su proceso de construcción de subjetividad, que tiende a construirse en los moldes de la colonialidad, legitimando y justificando formas de silenciamientos, exclusión y negación identitaria.

La modernidad occidental tuvo en la ciencia una poderosa aliada en la producción e impresión de imágenes y memorias tenidas como “universales”, éstas principalmente pautadas en la visión eurocéntrica. El cuerpo, el tiempo, la subjetividad y el conocimiento fueron apropiados de tal manera por el pensamiento hegemónico que llevó a muchos y muchas de nosotros a no identificar en ellos diferentes epistemologías. Esta perspectiva de ciencia construyó formas de encerrar esos cuerpos, tiempos y subjetividades en los marcos de una lógica que lleva al control, a las maneras de ordenación y determinación, a la valorización de una élite cultural, que se convirtió en poder y produjo una representación estática del mundo (Sennet, 1997).

La construcción del pensamiento científico trae significativas influencias para la educación, a partir del positivismo cartesiano, evidenciando y valorando apenas las vertientes traídas por los colonizadores, imponiendo sus verdades y colocándolos en un lugar de superioridad frente al otro, en ese caso, los pueblos originarios latinos y los pueblos africanos.

En Brasil, así como en toda América Latina, la gran mayoría de las personas negras pertenece a las clases subalternas y no encajan en el patrón impuesto por el modelo sociocéntrico y etnocéntrico. El mecanismo productor de una imagen estándar se convirtió en la visión hegemónica de mundo, reduciendo al mínimo las alternativas de lectura de la vida, como afirma Chauí (2000).

Es en ese modelo que se pauta la mayoría de los currículos y prácticas escolares. El modo de pensar aprendido y aprehendido por los niños en el contexto escolar se configura en un saber tomado por universal, único, en el cual los aspectos étnicos y culturales son, en la mayoría de los casos, descuidados, negados y silenciados. Se sabe, además, que en los cuerpos memoria, están inscritos los símbolos de la diferencia, los marcadores de la identidad que la lógica dominante resignificó transformándolos en marcas clasificatorias, argumentos para justificar segregaciones.

Es en el cuerpo que probo, por mí mismo, el sentido más profundo que cada uno de nosotros da espontáneamente al verbo existir, es decir, estar aquí, manifestarse. Es por el cuerpo y sólo por él que puedo estar aquí y manifestarme (Sivadon & Zoila, 1988, p. 75).

El cuerpo, por lo tanto, es una representación fuerte que no cesa de encontrar nuevos medios para expresarse; los nuevos lenguajes, nuevos valores e ideales, de tal modo que “cuanto más parece ser otra cosa, tanto más es la repetición de sí mismo” (Chauí, 2000, p. 9). En otras palabras, por mayor que parezca ser creativa una nueva forma de representación, vendrá siempre arraigada de aquella memoria cultural y vivencial que acaba impregnando nuestras actitudes.

Cada uno de nosotros, consciente o inconscientemente, trae en el cuerpo las marcas que se superponen, entrelazándose, sumándose, reescribiéndose. Tan profundas que de ellas nos olvidamos y las repetimos sin pensar. Mauss (2003) denomina “técnicas corporales” las maneras como los seres humanos, sociedad por sociedad, y de forma tradicional, se sirven de sus cuerpos.

Las ciencias humanas buscan conocer a este ser humano en la medida en que vive, habla, produce y se reproduce. Porque tiene un lenguaje, puede constituir para sí todo un universo simbólico, en cuyo interior, se relaciona con su pasado, con cosas, con otros, y a partir del cual se puede construir un saber. El objeto de las ciencias humanas es ese ser que expresa corporalmente su representación de mundo.

Para Barbosa (2001, p. 22): “Nuestros cuerpos [...] son también conjuntos de signos, campos de sentidos. Son también textos. Textos que necesitamos leer entre líneas. Textos a ser interpretados”.

En los cuerpos, además, también se inscriben los símbolos de la diferencia, respetados, reforzados o deformados en las instituciones, formales o no. De acuerdo con Novaes (1993), la formación del cuerpo-imagen hegemónico se forman a partir de superposiciones, entrelazamientos y reescritas de los espacios-tiempos educativos en que nos formamos.

La búsqueda de la estandarización, escamoteada en el discurso pedagógico/educacional de la igualdad, produce imágenes corporales y conocimientos que son arraigados al ideal de alumno. En ese sentido, Chauí (2000, p. 87) afirma que: “Son hilos que tejen las series, las clasificaciones y que sujetan al humano a una organización estandarizada a partir de modelos constituidos en el ambiente escolar formalizado”.

El principio de la disciplina y de la jerarquía todavía domina gran parte de los espacios escolares formales interpretados como regla a seguir y lo que de ese principio diverge, es considerado como desorden, desvío.

Concordamos con los estudios de Cavalleiro (2003) que aclara que las desigualdades raciales y sociales no son naturales y sí históricamente construidas, y que la despreocupación y la negligencia acerca de esta problemática, en general, en la escuela o en la familia, pueden colaborar para la formación de individuos prejuiciosos y discriminadores.

Assis e Canen (2004) afirman que la escuela tiene un papel fundamental en esta construcción, contribuyendo a aumentar prejuicios y estigmas, llevando a que algunos niños negros no logren sentirse parte de la comunidad escolar. Otras de ellas luchan constantemente para ser aceptadas intentando, solas, reafirmarse como negras; otras demuestran que prefieren no formar parte de ningún grupo y ni se asemejar a las personas de su entorno; otras, aún, anhelan parecer con sus amigos blancos, que son investidos de representaciones sociales ligadas a la belleza e inteligencia, a los “ojos” de la escuela.

Es rol de la escuela, de la sociedad civil y de los gobiernos colaborar para que todo el sistema de enseñanza y las instituciones educativas cumplan las determinaciones legales con objetivo de enfrentar las múltiples formas de prejuicio, racismo y discriminación, para garantizar el derecho de aprender y la equidad educativa a todos los niños, a fin de promover una sociedad más justa e igualitaria (Brasil, 2009, p. 22).

Es en ese sentido que las premisas de la Educación Popular pueden contribuir a una mayor reflexión sobre el papel de la educación, tanto en la escuela, fuera de ella. De acuerdo con Vasconcelos & Oliveira (2009, p. 136):

Nuestro entendimiento de Educación Popular es el de la educación como proceso de humanización, un acto político, de conocimiento y de creación, que ocurre en el diálogo entre seres humanos, sujetos de su vida, y que, solidariamente, hacen y rehacen el mundo. Al hablar de Educación Popular, no nos estamos refiriendo a la educación de las clases populares, sino a la educación *con* las clases populares, *con* ellas comprometida y *con* ellas realizada, mediante el diálogo.

De acuerdo con Gomes (2010), la inserción política y pedagógica de la cuestión racial en las escuelas debe abarcar mucho más que la lectura de libros y manuales informativos: debe representar la búsqueda por alterar los valores, la dinámica, la lógica, el tiempo, el ritmo y la estructura de esas instituciones. No basta sólo desear o reclamar cotidianamente que ninguna iniciativa ha sido tomada: la escuela y los educadores tienen que movilizarse en la lucha por transformar esa realidad opresora, como diría Freire (1977).

El presente artículo relata una propuesta de investigación que fue conducida dentro de este marco de referencia, basada en los presupuestos de la antropología del cuerpo y del movimiento, además de estudios para la educación de las relaciones étnico-raciales. En ese estudio el cuerpo-infancia afrodescendiente es tomado como en cuanto categoría social que, al expresarse, vivifica memorias. El cuerpo que, cuando manifestado se convierte en víctima de prejuicios y consecuentes exclusiones.

De esta forma, no pretendemos apuntar víctimas o culpables de la desconsideración y falta de respeto a la diversidad étnica, especialmente afrodescendiente, sino capturar elementos, a partir de un proyecto en africanidades, en la Educación Infantil, que puedan discutir las limitaciones, las fuerzas de resistencia, en procesos diferenciados de enseñanza y las fuerzas transformadoras que buscan el respeto a la subjetividad.

El proyecto elegido para análisis y sistematización es denominado “Proyecto Ubuntu”, y fue realizado en una Escuela de Educación Infantil en la ciudad de Americana/SP/Brasil, con aproximadamente 300 niños de 05 a 06 años, entre 2016 y 2017, con la intención de valorar las diferentes culturas, positivando su historia y sus influencias para la formación de Brasil y del pueblo brasileño. La búsqueda, en ese proyecto, fue por una resignificación

de los modos de producción de una diferente pedagogía en el contexto escolar, de forma crítica y profundizada.

El papel de la educación infantil es significativo para el desarrollo humano, para la formación de la personalidad y el aprendizaje. En los primeros años de vida, los espacios colectivos educativos a los que el niño pequeño frecuenta son privilegiados para promover la eliminación de toda forma de prejuicio, discriminación y racismo. Los niños deben ser estimulados desde muy pequeños a involucrarse en actividades que conozcan, reconozcan, valoren la importancia de los diferentes grupos étnico-raciales en la construcción de la historia y la cultura brasileñas (Brasil, MEC, 2003).

Bajo estas referencias, fueron objetivos de la investigación:

- Analizar una propuesta de educación en africanidades (Proyecto Ubuntu) realizada en una escuela de educación infantil.
- Identificar elementos de expresión del cuerpo-infancia afro-descendiente en la educación infantil (vestuario, aderezos, gestualidad, verbalización, entre otros).
- Sistematizar los resultados de esta experiencia.

Metodología

Los procedimientos metodológicos partieron del supuesto de que los cuerpos-infancias discentes latinos y afro-descendientes agregan saber que se refieren a su identidad étnica, cultural y social. Así, consideramos imprescindible la utilización de la observación participante, a partir de la cual se realizó la “lectura” de las expresiones, comportamientos, sentimientos, impresiones, auto-imágenes, silencios, verbalizaciones, entre tantas otras manifestaciones de los niños durante las actividades del proyecto Ubuntu.

Se consideraron relevantes para esta propuesta de estudio todos los partícipes del proceso educativo de la institución elegida. Enfocamos nuestra mirada en los docentes y discentes de la unidad escolar citada, como los principales sujetos de la investigación.

La metodología de investigación se apoyó en la Sistematización de las Experiencias, preconizada por Jara (2006). La experiencia sistematizada fue el proyecto “Ubuntu: Conociendo África -sólo soy quien soy porque somos todos nosotros”, buscando identificar algunas formas de expresión del cuer-

po-infancia afro-descendiente y desvelar las percepciones de los niños participantes sobre el racismo, el prejuicio, entre otras.

La sistematización de experiencia, según Jara (2006, p. 24):

[...] es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron en dicho proceso, cómo se relacionaron entre sí y porque lo hicieron de ese modo.

Para esa interpretación crítica se hace necesario un distanciamiento de las acciones realizadas, una vez que la sistematización “nos hace objetivar lo vivido”, hacer una parada para tomar distancia “de lo que experimentamos vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica y, al mismo tiempo, en objeto de transformación” (Jara, 2006, p. 25).

El autor propone que la sistematización de experiencias, como propuesta metodológica, sea realizada en cinco tiempos, que son:

- A. El punto de partida:
 - a1. Haber participado en la experiencia.
 - a2. Tener el registro de las experiencias.
- B. Las preguntas iniciales:
 - b1. ¿Para qué queremos? (Definir el objetivo)
 - b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a ser sistematizado)
 - b3. ¿Qué aspectos centrales de esta experiencia nos interesa sistematizar? (Definir un eje de sistematización).
- C. Recuperación del proceso vivido:
 - c1. Reconstruir la historia.
 - c2. Ordenar y clasificar la información.
- D. La reflexión de fondo: ¿Por qué sucedió lo que sucedió?
 - d1. Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.
- E. Los puntos de llegada:
 - e1. Formular conclusiones.
 - e2. Comunicar el aprendizaje (Jara, 2006, p. 73)

El análisis de los resultados se presentará en cuatro tiempos de la investigación, ya que la recuperación del proceso vivido y la reflexión de fondo se analizaron conjuntamente.

Análisis y resultados

En realidad, en la medida en que, dejando el aeropuerto de Dar es Salaam (Tanzania), hace cinco años, hacia el campus de la universidad, atravesaba la ciudad, ella se iba desdoblando ante mí como algo que yo veía y en que me reencuentra. De aquel momento en adelante, las más mínimas cosas - viejas conocidas - empezaron a hablar a mí, de mí. El color del cielo, el verde azul del mar, los cocoteros, las mangueras, los cajueiros, el perfume de sus flores, el olor de la tierra; los plátanos, entre ellos mi bien amada banana-manzana; el pescado a la leche de coco; las langostas saltando en la hierba rastrera; el balance del cuerpo de las gentes caminando en las calles, su sonrisa disponible a la vida; los tambores sonando en el fondo de las noches; los cuerpos bailando y, al hacerlo, ‘dibujando el mundo’, la presencia, entre las masas populares, de la expresión de su cultura que los colonizadores no consiguieron matar, por más que se esforzaran para hacerlo, todo eso me tomó todo y me hizo percibir que yo era más africano de lo que pensaba (Freire, 1977, p. 13)

Primer tiempo-punto de partida: Acciones educativas en diálogos con los niños

El punto de partida, según Jara (2006), que es la práctica misma, debe basarse en la participación en la experiencia. Los participantes, además de que ser sujetos de la experiencia, elaboran y tienen acceso a todos los registros construidos colectivamente. Una de las autoras del presente artículo fue coordinadora del Proyecto Ubuntu y participó de todas las fases (elaboración, aplicación y evaluación) desde mayo de 2016 hasta noviembre de 2017. La segunda autora fue la orientadora de la investigación. Cabe resaltar que, a pesar de la sistematización ser desarrollada desde una propuesta de iniciación científica, el trabajo se mostró todo el tiempo, plural.

La investigación tomó como datos de análisis el siguiente material: informes, registros fotográficos, dibujos, intercambios de historias, memorias, entre otros, todos producidos conjuntamente durante el proyecto.

Segundo tiempo-preguntas iniciales

Las preguntas iniciales: De acuerdo no Jara (2006) en el segundo tiempo deberá ser (re) definido el objetivo de la investigación buscando la delimitación del objeto a ser sistematizado.

En el caso de la investigación aquí relatada, las cuestiones iniciales fueron: ¿Qué actividades se desarrollaron? ¿Qué emergió de esas actividades? ¿Qué es bueno y hermoso para los niños? ¿Cuál es la percepción de los niños sobre las diferencias raciales? ¿Las actividades contribuyeron (o no) a la positivación del cuerpo-infancia afro-descendiente? ¿Cómo? Entre otras.

Tercer tiempo-Recuperación del proceso vivido/ reflexión de fondo

Se eligieron, entre las muchas actividades realizadas por aproximadamente dos años, algunas prácticas pedagógicas que privilegiaban la expresión africana y la actual realidad afro-brasileña.

Conforme a lo expuesto, el proyecto Ubuntu fue realizado con aproximadamente 300 niños y niñas de 05 y 06 años alumnos de los dos períodos de una Escuela Infantil, con apoyo de profesores, profesoras, madres, padres, alumnas, alumnos, además de la comunidad.

El objetivo principal del proyecto fue el desarrollo humano del niño, con expresiones como: corporeidad, oralidad, sociabilidad, musicalidad, ritmo; y la comprensión de la importancia del continente africano en relación a la formación del pueblo brasileño.

La planificación previa de las actividades tuvo la intención de preparar el espacio y algunas actividades propuestas. El proyecto fue previamente autorizado por la actual directiva de la escuela para que los encuentros con los niños ocurrieran por lo menos cuatro veces a la semana (lunes, martes, miércoles, viernes y viernes). Las profesoras cedieron cerca de una hora de sus clases para la concreción de los encuentros, lo que fue muy importante y significativo, demostrando generosidad, desprendimiento, complicidad e in-

tercambio de ambas partes. Dentro de la propuesta, tematizamos la cuestión afro-brasileña y africana con diferentes actividades lúdicas, de las cuales algunas fueron elegidas para una reflexión más profunda, entre ellas:

1. Rueda de conversación: El primer paso para iniciar el proyecto fue una rueda de conversación con la intención de saber el nivel de conocimiento de los niños participantes sobre el tema, entendiendo que el niño es portador de saberes y enfatizando su importancia para iniciar a partir de aquel conocimiento previo significativo. Por medio de esa rueda de conversación pudimos percibir que el conocimiento emergido tenía como referencia principal algunos animales africanos como: león, cebra, jirafa, hipopótamo, lémur, suricato, entre otros. Esta percepción, probablemente, proviene de películas infantiles transmitidas por los grandes medios, entre ellos: Rey León, Madagascar, El niño lobo, Tarzán, entre otros. En todos ellos África es representada como “continente salvaje”, “primitivo” y “atrasado”. Además, los animales son representados de forma “humanizada” –hablan, caminan en dos pies, son “buenos” o “malos”. En los casos de El niño lobo y Tarzán, los cuerpos blancos fueron “animalizados”. En las raras animaciones en las que aparece el cuerpo negro, esto también se muestra como salvaje, primitivo y atrasado.

2. Mural africano: Para problematizar el contexto de África, el ambiente escolar fue preparado con pinturas y murales con temas africanos, apuntando sus bellezas, colores, costumbres y sabores, en una actividad conjunta con niños, profesoras, entre otras personas colaboradoras. Este mural quedó expuesto durante todo el transcurso del proyecto y, a partir de ese estímulo, los niños traían diferentes cuestiones. De su construcción fueron emergiendo los contenidos de todas las actividades

3. Lecturas para valoración: Para Freire, la lectura de mundo antecede a la lectura de la palabra. Para ampliar la lectura de mundo de los niños, optamos por presentar algunos libros, utilizando principalmente una colección “Abayomi” (Hilckner, 2016). Procesualmente los niños fueron entendiendo que tales historias, aunque ficticias o inventadas, no son falsas, pues ocurren de manera semejante en el plano de sus propias experiencias personales. En las problematizaciones hechas colectivamente, fuimos encontrando posibilidades de positivar las diferencias identitarias.

Se utilizaron referenciales cuyo énfasis es la belleza negra y sus predicados, tales como: “A casa da Dona Biá”, “Jango”, “As Tranças de Bintou”, entre otros. Esas lecturas promovieron amplias reflexiones sobre la cuestión

étnica, racial y cultural como un carácter formador de la afro-brasilidad. Para Oliva (2003, p. 431).

Más allá de la mala educación escolar, es cierto afirmar que las interpretaciones racistas y discriminatorias elaboradas sobre África e incorporadas por los brasileños son el resultado del matrimonio de acciones y pensamientos del pasado y del presente. En este caso, se percibe que las representaciones distorsionadas sobre el continente africano no son una exclusividad brasileña... Las distorsiones, simplificaciones y generalizaciones de su historia y de sus poblaciones son comunes a varias partes y tiempos del mundo occidental. De esta forma, si seguimos reproduciendo lecturas y palabras [distorsionadas], es muy probable que el imaginario de nuestras futuras generaciones sobre África no sufra modificaciones significativas

En estos momentos de lectura los niños tuvieron acceso a la Historia de los negros en Brasil, como fue la trayectoria en algunos navíos negreros, sus sufrimientos, privaciones, luchas y resistencias. Conocieron también el concepto de esclavización frente a la esclavitud - una vez que nadie nace esclavo, pero sí, como resultado de una perversión, puede ser esclavizado, como fueron las poblaciones negras que fueron arrastradas para las Américas.

4. Muñeca “Abayomi”/ Muñeca “Ayo”: Se propuso un taller para enseñar a los niños cómo hacer la muñeca negra Abayomi, cuyo nombre significa ‘encuentro precioso’. En el transcurso de la propuesta ellas fueron conociendo la historia de Abayomi y pudieron llevar esas muñecas a casa y contar la historia para sus familiares.

La Muñeca “Ayo” (“Felicidad” en nigeriano) fue propuesta en otro taller, que propuso la confección de “Ayo”, muñeca negra que tuvo el nombre escogido por los alumnos, para que se apropiasen y creasen un vínculo afectivo con nuestra muñeca de la felicidad. Como lo planeado, eso realmente sucedió con la mayor parte. Ayo se hizo muy popular entre los niños y todos los días participaba en el cotidiano de uno de ellos. Obedeciendo a las listas de presencia de las clases, todos los niños tuvieron la oportunidad de llevar nuestra Ayo a casa y pasar un día divertido con ella.

El día siguiente se hizo un registro del día que el niño paseó con Ayo, planteando muchas preguntas: ¿Le gustó llevar a Ayo a casa? ¿Sabes que viene de África? ¿Qué sabes sobre África? ¿Qué hicieron juntos? ¿Alguien más jugó con ustedes? De lo que más le gustó ese día que pasó con Ayo?

Imagen 1 Niña con la muñeca Ayo



Archivo personal

A pesar de la inmensa receptividad, a partir de los registros de campo levantamos que el 35% de los familiares relacionaban el color de la muñeca con “vudú” o de forma peyorativa relacionaba la muñeca con “hechicería”; 15% de los niños dijeron no querer dormir con la muñeca porque ella era negra y tenían miedo; El 10% de los familiares no dejaron la muñeca entrar en su residencia por relacionar la muñeca a algo del maligno. Estos datos demuestran la importancia del proyecto UBUNTU en la escuela. Con él esperamos haber propiciado, para muchos, una mirada más atenta al cuerpo-infancia afro-descendiente, desvelando actitudes de prejuicio y resistencia, buscando que las diferentes etnias, razas y manifestaciones corporales sean valoradas justamente por su diversidad. Nos parece también que ese proyecto ayudó a construir, junto a los participantes, posibilidades de repensar el papel de la escuela frente a la diversidad racial y cultural como fuentes de

minimización de la reproducción y mantenimiento de la cultura hegemónica impuesta por la modernidad.

De acuerdo con Freire (1996), enseñar es, por lo tanto, buscar, indagar, constatar, intervenir, educar. El acto de enseñar exige conocimiento y, consecuentemente, el intercambio de saberes. Se presupone la presencia de individuos que, juntos, intercambiaran experiencias de nuevas informaciones adquiridas, respetando también los saberes del sentido común y la capacidad creadora de cada uno.

5. “Cantón Ubuntu”. Para valorar el conocimiento que los niños tenían sobre el continente africano, sugerimos organizar un espacio preparado con fantasías de animales africanos - a partir del cual se proponían algunas actividades relacionadas al tema: intercambiar conocimientos con sus colegas emitiendo sonidos de los animales, como rugido de un león, imitando la trompa de un elefante, apuntando sus características físicas y ambientales; confeccionar máscaras de su animal africano preferido; producir su animal preferido en goma; exponer sus obras artísticas; entre otras.

6. Desfile afro. Resaltando la importancia de la valorización de la cultura afro-brasileña, del cuerpo negro, de su cultura estampada en sus trajes, con muchos colores, otro momento propuesto para los niños fue un desfile. En esas acciones, la identidad del niño negro fue muy reforzada, contribuyendo al desarrollo de una autoimagen positiva.

7. Capoeira. La “capoeira” también fue un recurso utilizado en ese proyecto. Los niños tuvieron acceso a la historia de la “capoeira”, se quedaron conociendo los instrumentos utilizados, entraron en la rueda y participaron de todo el ritual de ese arte-danza-lucha genuinamente afro-brasileña. Fue un momento muy importante en la escuela, pues la participación fue masiva y, además, notamos un fuerte sentimiento de pertenencia cultural movido por los batuques, cantigas y movimientos, que involucraron y movilizaron a todos los presentes.

La capoeira es un contenido que puede ser contemplado en la escuela por sus múltiples enfoques, que posibilitan la lucha, la danza y el arte, el folclore, el deporte, la educación, el ocio y el juego. La misma debe ser enseñada globalmente, dejando que el alumno se identifique con los aspectos que más le convenga (Souza & Oliveira, 2011, p. 44).

8. Sabores africanos. Con la ayuda de la comunidad se elaboró junto con los niños una hada “feijoada”, con el propósito de reforzar como la cultura afro está presente en los paladares brasileños. La cocada también fue una re-

ceta que tuvo mucho éxito entre los niños. Durante las clases trabajamos las recetas con el fin de fortalecer la interdisciplinariedad en el jardín de infantes, llevando al aula la relación entre los conceptos de cocina, de las matemáticas, de la historia y de portugués. En esa actividad se involucraron, de manera espontánea, a varias personas de la comunidad, que enviaron diversas recetas africanas que formaban parte de la historia de sus propias familias. Creemos que ese movimiento se dio en función de que los niños cuenten sus actividades en la escuela, lo que emocionó a algunos de sus familiares.

Imagen 2
Investigadora con los niños-animales



Archivo personal.

9. Danzas. Otra acción constante fue apuntar a esos niños cuáles las influencias de África en la formación cultural brasileña. Invitamos a una bai-

larina de música afro-brasileña que socializó momentos de aprendizaje y ritmo, evidenciando la presencia de esa cultura en la expresión de nuestros propios cuerpos. Los niños conocieron también el “Makulelê”, su origen, representación y expresión. Posteriormente ensayamos el “Makulelê” por muchas semanas. Se realizaron dos presentaciones para los padres, una en el período de la mañana y otra en la tarde.

10. Juegos africanos. Presentamos una propuesta con los juegos africanos, con sus subjetividades, diferencias y semejanzas, apuntando una vez más a las contribuciones de los pueblos africanos venidos a Brasil. Los juegos fueron: Rayuela africana; Esclavo de Job humano (con movimientos corporales); Mbuke mbuke (especie de serpiente ciega del país de Ghana); Cuna de gato; Juego del elástico; Pión;; Saltar la cuerda; Toma el bastón; Tierra/mar - juego con las mismas características del muerto/vivo; Mamba (agarra-agarra, pero uno va pegándose en el otro formando una serpiente). Todos los juegos fueron acompañados de conversaciones y mucha música, característica del lúdico en África

Cuarto tiempo-Puntos de llegada/conclusiones

A partir de la sistematización de la propuesta de educación en africanidades (Proyecto UBUNTU) tuvimos la oportunidad de aprender colectivamente formas de construcción y valorización de la empatía.

Los niños negros pudieron identificar formas de expresión del propio cuerpo-infancia afro-descendiente, habiendo valorado los vestuarios, aderezos, gestos, verbalización, entre otras marcas venidas del continente africano. Los niños blancos pudieron percibir igualdad entre tantas diferencias, y que la diferencia puede más unirnos que alejarnos.

Algunas percepciones de estos niños apuntaron que el racismo todavía persiste, muchas veces de forma velada y otras más explícitas. Por ejemplo, cuando se solicitan los lápices “color de la piel”, es generalmente el “color de rosa” o “beige” lo que va a representar una piel que a menudo no existe.

Creemos que el proyecto contribuyó al reconocimiento del papel de la escuela y de la comunidad en el sentido de velar por un trabajo efectivo de inserción del cuerpo-infancia afro-descendiente, su cultura, su historia (africana y afro-brasileña), tan descuidados en nuestro país.

Además, un desafío que se plantea para todos nosotros, desde instituciones formales o no, así como para investigadores de las relaciones étnico-raciales,

es la necesidad de reflexionar acerca de la construcción social de la diferencia, con miradas específicas para el cuerpo-infancia afro-descendiente que, al expresarse, agencia memorias y debe ser valorado en su diversidad en antagonismo a patrones de unicidad que encarcelaron culturas tan ricas y tan bellas.

Más allá, es imprescindible que la escuela busque otras metodologías y formas de educar como aquellas representadas por el Proyecto Ubuntu, entre tantas otras, evidenciando la importancia del pueblo negro en la construcción de nuestro país y valorizando sus influencias.

El racismo causa serios efectos y afecta a las personas desde la primera infancia. La Ley n°. 10.639/2003 (que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Enseñanza la obligatoriedad de la temática “Historia y Cultura Afro-Brasileña”, y da otras providencias) es un importante avance para los procesos de construcciones positivas de la identidad del niño negro.

Sin embargo, ella necesita ser aplicada y valorada, buscando nuevas miradas para el hacer educativo. En la falta de una pedagogía transformadora y multirracial, la educadora y el educador, en vez de contribuir en la formación de estudiantes, puede reforzar más prejuicios y estereotipias.

Tomando prestadas las palabras de Vasconcelos & Oliveira (2009, p.144):

En la incompletud que caracteriza a los seres humanos, los concretizadores de la Educación Popular tienen un largo camino por recorrer; no pueden contentarse sólo con saber sólo lo que ya se sabe, pero necesitan involucrarse en investigaciones y trabajos consistentes con miras a saber y conocer mucho más. La concientización crítica no es pensada o dirigida sólo a los sectores populares, sino a todos los que comparten ese proyecto. Queremos, con la discusión aquí presentada, lanzar al lector el desafío de hacer preguntas a sí mismos y a los demás, y buscar ecos, de ponerse en postura crítica y creativa y reiterar el gran desafío de comprometerse con los procesos de humanización.

En la propuesta de trabajo aquí analizada y sistematizada, se partió del principio de que el sujeto necesita ser comprendido a partir de su referencial existencial concreto, es decir, como manifestación de una totalidad histórico-social-cultural, o sea, siendo objeto y sujeto de su propia historia.

En ese sentido, siendo las personas sujetos culturales, insertados en contextos sociales específicos, manifiestan corporalmente una visión de mundo que integra presente y pasado y se proyecta dinámicamente dentro de esta totalidad. De ahí su cuerpo ser el registro de la relación consigo mismo, con

sus semejantes y con el mundo, dentro de un determinado espacio de tiempo, en un momento dado histórico. Así somos, todos los humanos. Luchemos por el derecho inalienable de ser, o como diría Freire, de Ser Más.

Consideraciones finales

En Brasil, estudio reciente realizado por Denzin (2018) demuestra la importancia y actualidad de investigaciones bajo la temática de la educación para las relaciones étnico raciales, sea en las escuelas (Souza, 2016; Gomes, 2017; Meinerz, 2017), sea en el contextos más amplios (Silva & Tobias, 2016); en educación de adultos (Rosa, 2017), o mismo reflexionando sobre la implementación de políticas públicas (Silva & Santiago, 2016; Araújo, 2017; Cruz, 2017; Oliveira, 2017).

Con el análisis y sistematización de esa experiencia buscamos sumar esfuerzos en el sentido de profundizar investigaciones y ampliar las discusiones sobre el tema. Además, creemos que es fundamental reforzar la importancia del trabajo con africanidades, sea donde sea, una vez que al decir africanidades estamos nos refiriendo, como nos enseña Silva en sus inúmeros escritos, al legado africano, a la herencia dejada a los pueblos latinoamericanos por mujeres y hombres esclavizados. Esas personas fueron alejadas de sus naciones, de sus familias, tomado por objetos de uso y de dominación. En su historia, aprendieron a resistir, para mantenerse vivos, física y moralmente, huyendo, organizándose en “quilombos”, inventando una manera de ser africanos en Brasil, en medio a la opresión y al desprecio, sufriendo por lo que tenían de más genuino: el color de su piel y su cultura (Silva, 1995, p. 2).

Como indican Munanga y Gomes (2016), en toda acción que vislumbre el fortalecimiento de las relaciones étnico raciales, hay que atentar para:

- a) la existencia del racismo en nuestra sociedad, produciendo y diseminando una visión negativa sobre el negro. [...]
- b) el desconocimiento de una gran parte de la sociedad brasileña, incluso de intelectuales, sobre los procesos de lucha y organización de los africanos esclavizados y de sus descendientes durante el régimen esclavista. [...]
- c) falta de divulgación de investigaciones y libros que recuerdan la historia del negro brasileño, destacándolo como sujeto activo y no como víctima de la esclavitud y del pasado esclavista. [...]
- d) la creencia de que en Brasil no hay racismo y de que los diferentes grupos étn-

nico-raciales aquí existentes, en los que está incluido el segmento negro, vivieron una situación más blanda de explotación y esclavitud cuando comparados con la realidad de otros países (Munanga & Gomes, 2016, pp. 67-68).

Recuperar la historicidad de esas personas y su continente, es de cierta, tomar la filosofía Ubuntu como proyecto pedagógico, como proyecto humano. De acuerdo con Tutu (2012, p. 41), en la filosofía Ubuntu: “Una persona es una persona por intermedio de otras personas”. Para el autor, todos seres humanos necesitamos unos de otros para aprender, precisamente, a ser humanos, lo que significa impartir atributos espirituales como generosidad, hospitalidad, compasión y dedicación, entre otros.

En ese sentido, es necesario reconocer y potenciar iniciativas educativas que dialogan con procesos transformadores cuando se trata de la cuestión racial. Para que esto ocurra la escuela y la comunidad educativa necesitan estar abiertos a cambiar pensamientos racistas que cargan mitos de una superioridad blanca. Los estudios que conduzcan a una descolonización del saber y del poder deben formar parte de los procesos de formación de profesores. Su incorporación en los currículos y en los procesos pedagógicos de formación docente son de importancia fundamental para una formación más humana equitativa y receptiva frente a las diversidades (Gomes, 2007).

Bibliografia

- Araújo, Clébio Correia de (2017). *A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais transcultural*. (Tese Doutorado em Educação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- Assis, M., & Canen, A. (2004). Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias, e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 709-724, set/dez.
- Barbosa, Severino Antônio Moreira (2001). Uma nova escuta poética: na atividade educativa dos terapeutas, na atividade terapêutica dos educadores. *Ciências da Educação*. Lorena. Centro Unisal.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade

- da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/Mdr6dg>
- Cavalleiro, E. (2003). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Elaine Cavalleiro, *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. SP: Ed. Abramo.
- Cruz, Ailton Machado da (2017). *História e cultura afro-brasileira: uma análise da implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Cataratas do Iguaçu*. (Dissertação Mestrado em Estudos Latino-americanos). Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Denzin, Aline de Souza. *Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos/SP, 2018.
- Freire, Paulo (1978). *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (coleção Leitura).
- Hilckner, Regiane Rossi (2016). *Coleção Abayomi*. Editora Adonis.
- Jara, Oscar Holliday (2006). *Para sistematizar experiências*. Trad: Maria Viviana V. Resende. 2ªed. Revista. Brasília: MMA, 128 p. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).
- Centro de Referências em Educação Integral. “Metodologia de ensino voltada para história e cultura africana é desenvolvida em espaços comunitários”. Disponível em: <https://goo.gl/NdDCM> (1-03-2017).
- Gomes, Nilma Lino (2007). Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Nilma Lino Gomes (Org.), *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, Nilma Lino (2010). *Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil*. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE.
- Gomes, Arilson dos Santos (2017). Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. *Educar em Revista*, 64,189-214, abr./jun. Curitiba, Brasil.
- Meinerz, C. B. (2017). Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 42(1), 59-77, jan./mar. Disponível em: <https://goo.gl/qsxxH>

- Munanga, K. & Gomes, N. Lino (2016). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2. Ed.
- Novaes, S. (1993). *Jogo de Espelhos. Imagem da Representação de Si Através dos Outros*. São Paulo: Edusp.
- Oliva, Anderson Ribeiro (2003). A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, 25(3), 421-46. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://goo.gl/yrQwp1> (13-07 2011).
- Oliveira, Valdete Tristão Farias de (2017). *Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo*. (Tese Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander, (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 227-278). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Septiembre.
- Rosa, Alan Barcelos da (2017). *Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS*. (Dissertação Mestrado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Sennet, R. (1997). *Carne e Pedra: o corpo na civilização ocidental*. RJ: Record.
- Sivadon, P. & Zoila, A. F. (1988). *Corpo e terapêutica: uma psicopatologia dos corpos*. Trad: Regina Steffen. Campinas: Papyrus.
- Silva, C. & Santiago, E. (2016). História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil. *Educación*, XXV (48), 53-66. Disponível em: <https://goo.gl/PaJbgX>
- Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves (1995). Africanidades. *Revista do Professor*, 29-30. Porto Alegre, out./dez.
- Silva, J. (2007). *Documentário eu não sou seu negro*. EUA (Estados Unidos da América), Disponível em: <https://goo.gl/YDKUHz> (01-05- 2017).
- Silva, Roberto da & Tobias, Juliano da Silva (2016). A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 65, 177-199, dez.
- Souza, Edmacy Quirina de (2016). *Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*. (Tese Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Souza, S.A. R. & Oliveira, A.A.B. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio/capoeira structuration

as physical education content in elementary and high school. *Revista da educação física/Uem Maringá*, 12(2) 43-50, 2. Sem.

Vasconcelos, Valéria Oliveira de; Oliveira, Maria Waldenez de (2009). Educação Popular: uma história, um que-fazer. *Educação Unisinos*, 13(2), 135-146-mai-ago. São Leopoldo.

Fecha de recepción: 2017/12/22; fecha de aceptación: 2018/02/19;
fecha de publicación: 2018/03/01

Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política

Young people in Popular High Schools: Between individuation and political subjectivation

Shirly Said

CIS-CONICET/IDES

shirlysaid@gmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7937-8772>

Resumen

Este trabajo busca contribuir a la noción de subjetivación política a partir de los aportes de las sociologías del individuo para abordar las trayectorias educativas de jóvenes que estudian en Bachilleratos Populares. Se parte de la hipótesis de que existe una distancia entre las expectativas iniciales de los estudiantes jóvenes y la propuesta institucional de estas escuelas, que puede expresarse como una tensión latente entre procesos de individuación y de subjetivación. Se interroga cómo estudiar los procesos de individuación, en los que la *prueba escolar* resulta nodal, sin desatender los procesos de subjetivación política que se presentan como un horizonte posible pero no certero. En términos metodológicos, se indaga acerca de cómo abordar las experiencias de estos jóvenes desde una actitud de vigilancia epistemológica y se reflexiona acerca de las potencialidades del enfoque biográfico. Se concluye que esta perspectiva puede brindar herramientas teórico-metodológicas acordes a los objetivos de la investigación, priorizando la construcción de relatos e historias de vida.

Palabras clave

Juventud desfavorecida, individuos, política, Sociología de la educación, educación de adultos, metodología.

Abstract

In this article we seek to relate the concept of political subjectivation with the contributions of the sociologies of the individual, looking forward to generating theoretical and methodological tools that enrich a located analysis of young people's experiences in Popular High Schools in Argentina. Our main hypothesis is that there is a distance between the students' initial expectations and these schools' institutional proposal, that can be expressed as a latent tension between individuation and subjectivation processes. It questions how to study youngsters' individuation processes, in which the scholar trial is crucial, without disattending the political subjectivation processes presented as possible. In methodological terms, it inquires how to approach young people's experiences with an attitude of epistemological surveillance, and reflects on the potentialities of the biographic approach. It concludes that this perspective can provide with suitable theoretic-methodological tools for the objectives of this research, giving priority to the production of life stories.

Keywords

Socially disadvantaged youth, individuals, politics, Educational sociology, adults' education, methodology.

Forma sugerida de citar: Said, Shirly (2018). Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política. *Universitas*, 28, pp. 141-157.

Introducción y estado de la cuestión

Desde finales del siglo XX la educación ha cobrado una enorme centralidad en las luchas y en el debate público sobre las problemáticas sociales de América Latina, visibilizando la estrecha vinculación entre pedagogía y política. Frente a los efectos más críticos de la globalización sobre los proyectos estatales nacionales, las instituciones tradicionales y las identidades políticas e históricas, este (re)encuentro se ha expresado en las últimas décadas en movilizaciones estudiantiles y docentes en defensa del derecho a la educación, así como en la emergencia de nuevas iniciativas pedagógicas en el seno de movimientos y organizaciones sociales, experiencias educativas de fuerte impronta prefigurativa (Ouvña, 2011) que cuentan entre sus horizontes la formación de sujetos políticos.

En el caso de la Argentina, una de las experiencias más significativas y de mayor resonancia, regida por una recuperación de la impronta política y emancipatoria de la educación, es la de los Bachilleratos Populares, escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos, que comenzaron a surgir en 2004 en organizaciones territoriales y fábricas recuperadas.

Tras el colapso social producido por la desarticulación del Estado en los años 90, gran parte de las organizaciones sociales y políticas comenzaron a integrar sus luchas reivindicativas con la construcción cotidiana del mundo por-venir en términos de educación, trabajo, vivienda, salud, etc. Al iniciarse, en 2003, un período de mayor intervención estatal que implicó el despliegue de múltiples estrategias del Estado “dentro de los propios territorios donde estos movimientos sociales se habían consolidado en los años del ‘ciclo de protesta’ entre 1993-2003” (Aguiló y Wahren, 2014, p. 99), muchas de estas organizaciones apostaron a ampliar su despliegue territorial.

Como parte de aquel proceso, y en el marco del surgimiento de iniciativas educativas impulsadas *en y por* movimientos sociales en todo el continente¹, en la Argentina los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos (en adelante, BPJA) se plantearon un horizonte dual: la construcción de poder popular desde los territorios, mediante la praxis de la educación popular

1 Entre las más significativas se encuentran las escuelas del Movimiento Sem Terra (MST) de Brasil, el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, impulsada por la CONAIE en Ecuador y la Universidad Campesina del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC).

y la organización autogestiva, y –en simultáneo– la interpelación al Estado como garante del derecho de todos los sectores sociales a la educación (Elisalde, 2008), motivo por el que reclaman el reconocimiento estatal.

En la actualidad existen más de 96 BPJA en todo el país², que se definen a sí mismos como autogestionados, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado, y llevan adelante un proyecto político-pedagógico ligado a la educación popular latinoamericana de impronta emancipatoria, tendiente a promover formas de ciudadanía activa y política entre los estudiantes, y la formación de personas conscientes de la realidad en la que viven (Rubinsztain, 2012) y capaces de constituirse como sujetos políticos con plenos derechos (Elisalde, 2008).

En este contexto, el campo de los estudios sobre BPJA se ha ampliado visiblemente en los últimos años –en el marco de la expansión del área de conocimiento sobre educación “en y desde los movimientos sociales” (Michi, Di Matteo y Vila, 2012)– y es posible identificar una rica variedad de enfoques y temas de interés. Sin embargo, consideramos que la cuestión de la subjetivación política no ha sido suficientemente abordada y problematizada desde la experiencia de los estudiantes: es frecuente encontrar estudios que aluden al tipo de sujetos que los BPJA se *proponen* formar, definidos como “sujetos políticos”, “críticos”, “conscientes”, “participativos”, “reflexivos”, etc. (Elisalde, 2008; Areal y Terzibachian, 2012; Rubinsztain, 2012), pero pocos dan cuenta de la relación entre esos objetivos y los deseos, expectativas y experiencias de los educandos.

A su vez, la producción académica que aborda la subjetivación política en clave juvenil en estas escuelas es relativamente escasa. Ante la juvenilización de la población de la Educación de Jóvenes y Adultos en general, y la simultánea visibilización de la juventud como actor social y político (Krieger, 2014), creemos necesario focalizar el estudio en esta población³. Al respecto, recuperamos los estudios que plantean que el modelo institucional y pedagógico de los BPJA repercute de manera particular en las trayectorias

2 El Primer Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares, realizado por el GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular) en 2015, da cuenta de la existencia de 93 BPJA. Desde ese momento, al menos tres nuevas escuelas han abierto con esta modalidad, en la provincia de Río Negro y en la Ciudad de Buenos Aires.

3 Desde el surgimiento de los BPJA se reconoce que la población estudiantil es más joven que adulta (Elisalde, 2008), en sintonía con la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) durante las últimas dos décadas (Sirvent, 2007).

educativas de los jóvenes (Mereñuk, 2011), y que los predispone “positivamente a la participación, generando actitudes portadoras de ‘potencialidad política’” (Kriger y Rybak Di Segni, 2011, p. 6) que propician la concientización de su condición de “sujetos jóvenes y nuevos ciudadanos” (p. 6).

Buscamos complejizar estos trabajos desde una perspectiva que pueda abordar las experiencias juveniles sin pretender que sean, de antemano, *liberadoras, emancipadoras o transformadoras de la subjetividad*.

El presente artículo busca vincular, entonces, la noción de subjetivación política con los aportes de las sociologías del individuo, para nutrir análisis situado de las experiencias de jóvenes en Bachilleratos Populares. En el marco de una investigación doctoral⁴ en curso, nos proponemos acuñar nuevas herramientas conceptuales y compartir las reflexiones que guiaron la elección del enfoque biográfico como perspectiva teórico-metodológica. En la actualidad nos encontramos realizando el trabajo de campo, por lo que no trabajaremos aun sobre hallazgos empíricos, sino sobre el armazón conceptual que sostiene nuestro trabajo.

Como plantea Larrondo (2012), retomando a Lahire, “la contradicción, la ambigüedad, la discordancia o las concordancias entre los jóvenes y las escuelas no resultan un fenómeno extraño: es parte de la lógica del vínculo entre socialización, percepción y acción de los sujetos en cualquier tipo de institución” (2012, p. 21). Para el caso de los Bachilleratos Populares, García (2011) señala que en las investigaciones se suelen homogeneizar las posiciones de docentes y estudiantes, y Gluz (2013) observa que “tanto la militancia como la formación de sujetos políticos tiene una fuerza en el discurso docente que no encuentra correlato en los estudiantes” (2013, p. 70).

Planteamos entonces que para abordar las experiencias de formación de jóvenes en Bachilleratos Populares es necesario hacer visible la distancia entre sus expectativas iniciales —en gran medida ligadas a demandas pragmáticas como titulación, inclusión laboral y movilidad social (Brusilovsky, 2005)— y la propuesta institucional. Es por ello que consideramos necesario reflexionar acerca de las potencialidades y limitaciones de la noción de *subjetivación política* para abordar las experiencias escolares de estos jóvenes,

4 Se trata del proyecto de doctorado “Movimientos sociales y educación: un estudio diacrónico sobre propuestas y experiencias de subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares”, dirigido por la Dra. Miriam Kriger.

y allí las *sociologías del individuo* (Martuccelli y De Singly, 2012) habilitan un vasto terreno de indagación.

Como punto de partida, esta perspectiva teórica parte de identificar un “creciente proceso de desincrustación social de los patrones biográficos, asociado a los procesos de individualización” (Saraví, 2009, p. 29) propios del debilitamiento de las instituciones sociales en el período post-industrial. En función de ello, plantea que la base problemática de la experiencia individual en la cultura contemporánea es que se le exige a los individuos el manejo autónomo de sus experiencias biográficas, con niveles inéditos de reflexividad y sensibilidad (Saraví, 2015).

Dentro de esta línea, recuperaremos las nociones de individuación y subjetivación que Danilo Martuccelli (2007) identifica como dos “vías del individuo sociológico” (2007, p. 19). La primera estudia el proceso mediante el cual la sociedad *se dota* de individuos, que –aunque con múltiples variantes– es atravesado por todos los seres humanos. A diferencia de ella, la segunda se centra en la figura moral de la emancipación como horizonte, como una conquista posible pero no certera que, por lo tanto, no abarca a todos los individuos (Martuccelli, 2010).

Nos preguntamos por las implicancias de que la subjetivación aparezca como un horizonte explícito, materializado en propuestas concretas en los BPJA, con ciertas pautas específicas acerca del tipo de sujetos –*políticos, críticos, conscientes*– que se busca formar.

En este sentido, y partiendo de la hipótesis de que la tensión entre los procesos de individuación y de subjetivación resulta constitutiva de la experiencia de los y las jóvenes que estudian en BPJA, buscamos acuñar herramientas teórico-metodológicas que permitan dar cuenta de esta coexistencia, recuperando elementos de ambos enfoques analíticos. Primeramente, nos cuestionamos: ¿Cómo analizar los procesos de individuación de los jóvenes, considerando sus experiencias específicas frente a la *prueba de la escolaridad*, pero sin desatender el estudio de los procesos de subjetivación que se les presentan como un horizonte posible? O, a la inversa, ¿cómo estudiar los procesos de subjetivación que pueden atravesar los jóvenes, sin caer en una generalización que obture las singularidades de sus “procesos de fabricación” (Martuccelli, 2010, p. 9) como individuos? En segundo lugar, en términos metodológicos, surge la pregunta por cómo abordar las experiencias de los jóvenes desde una actitud de vigilancia epistemológica (Bachelard, 1979) que evite el sesgo que ha caracterizado a los procesos formativos

en los BPJA como productores de *sujetos políticos*, generalmente producido por una identificación con el objeto de estudio.

Consideramos que estos interrogantes contribuyen a la construcción de herramientas conceptuales referenciadas en la sociología de la educación que pueden enriquecer el campo de las pedagogías críticas –más allá del caso específico de los BPJA y del contexto socio-educativo de la Argentina– y permiten abordar bajo una nueva óptica el estudio de experiencias escolares de Educación Popular, formación ciudadana y/o formación política de jóvenes de sectores desfavorecidos.

El desafío de la individuación: exigencias y experiencias *en singular*

Desde finales de siglo XX a la actualidad, la era post-industrial ha sido caracterizada por diversos autores europeos como modernización reflexiva (Beck, 1997), “alta modernidad” (Giddens, 1997, p. 118) y, entre otros, “desmodernización”, término acuñado por Touraine (1997, p. 27) que propone la existencia de dos procesos simultáneos, la desinstitucionalización y la des-socialización, que implican la pérdida de recursos identitarios y, fundamentalmente, un clima de riesgo e incertidumbre para los actores sociales. En otras palabras, se plantea que el debilitamiento de las instituciones y de los factores estructurales que en épocas previas podían contener a los sujetos ha llevado a un desenmarcamiento de los individuos que, contra las pretensiones del funcionalismo, ya no encuentran un rol predefinido a desempeñar en la sociedad⁵

En relación con nuestro problema, resulta interesante la propuesta de estudiar las *pruebas* comunes que atraviesa una sociedad y que se plantean como desafíos que “circunscriben un conjunto de grandes retos estructurales, particularmente significativos” (Araujo y Martuccelli, 2010, p. 84). Esas pruebas son propias de cada sociedad, asociadas –aún a pesar de la globa-

5 La situación latinoamericana presenta particularidades que no pueden homologarse exactamente al proceso europeo, dado el alcance diferencial que ha tenido los estados de bienestar en ambos continentes y, por ende, el desigual impacto de su debilitamiento. No ahondaremos aquí en la especificidad de los procesos de individuación en América Latina, pero recuperaremos trabajos que dan cuenta de ellos, poniendo el foco en los jóvenes en contextos de desigualdad social (Saraví, 2009 y 2015; Di Leo y Camarotti, 2013)

lización– a fronteras nacionales (Martuccelli y De Singly, 2012), de modo tal que el trabajo que los individuos realizan para afrontarlas se constituye como el principal vector de su proceso de individuación. En este sentido, la experiencia del éxito o el fracaso en la superación de esas pruebas (con la infinidad de vicisitudes que pueden conllevar) marca las trayectorias de los individuos y, en función de las respuestas y “los recursos que movilizan en un contexto específico de determinaciones sociales” (Araujo y Martuccelli, 2010, p. 87), les da forma.

Según esta perspectiva, la primera prueba social y existencial que enfrenta el individuo moderno es “lograr sostenerse en un mundo que no lo contiene más con la fuerza con que lo hizo en otros períodos” (Martuccelli, 2007, p. 66), en un contexto en el que prima el mandato social de ser autónomo e independiente, es decir; dueño de sí mismo y capaz de auto-sostenerse. Citando a Beck, Martuccelli (2007) plantea al respecto que “las principales instituciones de la sociedad (el trabajo, el empleo, la escuela, la familia) estarían cada vez más orientadas hacia el individuo, obligando a cada persona a desarrollar y asumir su propia trayectoria biográfica” (2007, p. 33). En este contexto, dado que la creencia en el ideal del individuo soberano está tan arraigada, los *soportes* –vínculos, actividades, espacios y elementos materiales e inmateriales que sostienen al individuo en el mundo– son invisibilizados para demostrar solidez y autosuficiencia.

La subjetivación como horizonte: en busca del potencial de emancipación

Partiendo de una concepción de la subjetivación política ligada a una construcción de tipo cultural y no evolutiva, según la cual los hombres y mujeres son siempre sujetos sociales pero no necesariamente llegan a ser sujetos políticos plenos (Kriger, 2014), en un trabajo previo (Said y Kriger, 2014) hemos puesto en diálogo a Freire y Rancière. Desde enfoques y campos disciplinares distintos, ambos dan cuenta de las tensiones sujeción/ emancipación, individual/colectivo en el proceso de subjetivación política, y coinciden en identificar que la subjetivación política consiste en la verificación de la igualdad de los seres humanos; y que se conquista en un acto comunicativo.

En cuanto al primer punto, tomamos de Rancière el término *efecto de igualdad* y lo encontramos equiparable a lo que Freire define como *huma-*

nización, en tanto ambos se refieren a la forma en que los oprimidos, los incontados, se constituyen como sujetos en cuanto logran hacerse presentes, para los otros y para ellos mismos, como seres con iguales capacidades y condición de humanidad que aquellos que hasta ese momento los negaban. Ese proceso no es otra cosa que la subjetivación, la afirmación del “nos sumus, nos existimus” cartesiano en plural (Rancière, 2010, p. 52), en el que el campo de la experiencia se reconfigura por completo, en términos colectivos e individuales. Es a partir de esto que Rancière (2010) asocia el efecto de igualdad a la emancipación (2010, p. 51), así como Freire (2009) vincula la humanización con la “búsqueda del ser más” (2009, p. 41), y a ésta con lucha por la liberación.

La segunda coincidencia radica en el espacio simbólico en el que sucede la subjetivación: ambos plantean que el encuentro no solo está mediado por la palabra sino que ocurre *en* ella. Esto no significa, sin embargo, que se hable de un terreno abstracto y desvinculado de la práctica, sino lo contrario. Para Freire, los hombres ganan significación como tales en el diálogo y, desde su perspectiva, diálogo y palabra son una sola cosa: “la unión inquebrantable entre acción y reflexión”, es decir, la praxis que transforma al mundo (Freire, 2009, p. 97). En el planteo de Rancière, la palabra introduce la distorsión de la lógica policial en la lógica política, un acontecimiento verbal que lleva a los individuos a subjetivarse cuando prueban “la distancia entre su condición de animales dotados de voz y el encuentro violento de la igualdad del logos” (Rancière, 2010, p. 54).

Creemos central recuperar esta transformación del individuo en sujeto para profundizar la propuesta de la sociología de la individuación. Tal como plantea Martuccelli (2010), “el sujeto nunca precede, no es algo que está dado (...). Supone una lógica de emancipación explícita o implícita, es decir, no todos somos sujetos, solo algunos logran serlo” (2010, p. 7). En este sentido, ser (hacer-nos) sujetos implica una proyección, posible pero no certera, que requiere un trabajo específico de los individuos, puestos a prueba por sus sociedades. Aquí la relación dialéctica entre reflexión y acción ocupa un papel fundamental para el proceso de subjetivación, que sin dejar de ser un reto colectivo, se convierte en una exigencia inmediata (aquí y ahora) para cada uno.

Esta conceptualización responde al propósito del autor de singularizar los análisis sin abandonar la visión de lo colectivo (Martuccelli, 2007), y atendiendo su vez a las múltiples tensiones ya enunciadas. Al respecto, concluye que en la matriz de la subjetivación “la relación consigo mismo es siempre

estudiada como el resultado de una oposición entre las lógicas del poder y su cuestionamiento social” (2007, p. 29), es decir, como una puerta abierta a la emancipación y también franqueada por múltiples condiciones limitantes, sobre las que el individuo deberá trabajar -y superarlas- para hacerse sujeto.

Entre individuación y subjetivación: la tensión ante la prueba escolar

Como hemos visto, en las sociedades contemporáneas los individuos se enfrentan, ya sea concreta o potencialmente, a procesos de individuación y de subjetivación. Recuperando nuestra hipótesis, consideramos que los BPJA son un escenario privilegiado para la expresión de la tensión entre ambos procesos, que hace carne en los cuerpos de los estudiantes jóvenes.

Teniendo en cuenta que la obligatoriedad social y simbólica de la escuela secundaria en la Argentina se reafirma jurídicamente en 2006, con la sanción de la Ley 26.206, la finalización del nivel se ha consolidado como una exigencia ineludible para jóvenes y adultos. Esto constituye, en términos de Martuccelli, a la “prueba escolar” (Martuccelli, 2007; 2013), entendida como el desafío común en las sociedades contemporáneas de completar la educación obligatoria, que adopta características específicas en función de cada contexto social. Como plantea Nobile (2016), al incorporarse la secundaria obligatoria al patrón normativo que delimita la trayectoria vital de quienes están en edad de asistir a ella, “pasa a ser una exigencia para los jóvenes contemporáneos; es decir, una prueba estructural que están obligados a afrontar” (2016, p. 112).

Ahora bien, si la educación secundaria se ha convertido en una meta social en el contexto latinoamericano (Rivero, 2012), para los estudiantes de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) ella representa un desafío aún mayor, dado que en gran medida los ha definido por la negativa: es frecuente encontrar relatos que califican la trayectoria escolar de estos jóvenes en términos de fracaso (Martuccelli y De Singly, 2012) por lo que no han podido hacer: sostener una escolaridad *tradicional*, idea que se apoya en trayectorias teóricas previamente estandarizadas que se corresponden cada vez menos con las trayectorias educativas reales de los adolescentes y jóvenes (Terigi, 2010). Esta evaluación negativa, rayana con la calificación moral y el estigma normalizante, suele ser promovida por el discurso públi-

co, e incluso por el académico (Téllez Velasco, 2011) que alude a los jóvenes *ni-ni* –que no estudian

ni trabajan–. Lejos de reconocerlos como una población en situación de riesgo educativo (Sirvent, 2007) o de identificar “la falta de ofertas institucionales que entiendan la realidad que ellos viven cotidianamente” (Ramírez, 2013, p. 77), se cae en la responsabilización individual de estos jóvenes.

Ante esta “doble obligatoriedad” (D’Aloisio, 2014) –legal y simbólica– de la escuela secundaria, y la vigencia de políticas públicas orientadas a garantizar su cumplimiento, la llegada de los y las jóvenes adolescentes a los Bachilleratos Populares está asociada al objetivo explícito de finalizar la secundaria y *superar* la prueba escolar, y suele responder a la recomendación de un familiar o amigo, priorizando la cercanía del hogar o lugar de trabajo y la posibilidad de compatibilizar la cursada con los horarios familiares y laborales, asistir con hijos/as a clase, entre otras, pero no a la especificidad de la propuesta político pedagógica. Simultáneamente, los jóvenes encuentran con una escuela enmarcada en una organización social, cuyo objetivo manifiesto es formar sujetos políticos a partir de prácticas colectivas de participación, decisión y organización, que difieren en múltiples aspectos de la imagen tradicional sobre la escuela secundaria y de las prescripciones sobre *modos de ser* estudiante.

Consideramos que este encuentro entre las necesidades de los estudiantes y los propósitos institucionales de los BPJA representa la tensión central de nuestro estudio: tomando de Araujo y Martuccelli (2010) la afirmación de que “el trabajo de los individuos para producirse como sujetos está condicionado por lo que le toca a la acción simultánea del ideal y de la experiencia social” (2010, p. 88), planteamos que si bien los objetivos de los BPJA pueden no responder, en primera instancia, a las expectativas personales de los jóvenes, su aparición contingente en la experiencia escolar, y el entrecruzamiento de estos ideales con los suyos propios –enmarcados en un diálogo más profundo entre los múltiples actores de la comunidad educativa (docentes, militantes, estudiantes, familias, etc.)– influyen de forma singular en su trabajo para producirse como sujetos y en la construcción de su identidad personal y social (Kriger y Fernández Cid, 2011). Esto coincide con la comprensión de la politización como un proceso psicosocial complejo, de carácter individual y colectivo, intra e intersubjetivo, en permanente movimiento (Kriger, 2014), cuyo análisis exige un abordaje multidimensional y situado.

Dado que el foco está puesto en las experiencias de los propios jóvenes al atravesar estos procesos, surge entonces la pregunta por cómo abordar-

las, conocerlas, llegar a ellas. ¿Cómo acceder a la particular constelación de elementos que compone cada proceso de constitución de los jóvenes como individuos y, quizá también –aunque no necesariamente– como sujetos políticos? ¿Cómo saber si la participación, la organización, la política, tan centrales en el discurso institucional de los Bachilleratos Populares, y en particular en nuestro estudio, resultan significativas para los estudiantes que las vivencian y, por tanto, constitutivas de su experiencia?

El enfoque biográfico como propuesta de abordaje

Dubet y Martuccelli (1998) plantean que en la escuela los actores se socializan a través de diversos aprendizajes, como la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan] y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia. En este sentido, señalan, “toda educación es (...) un trabajo sobre sí mismo” (1998, p. 14). Este trabajo es definido como una “experiencia social” (p. 15) que involucra la voluntad del actor para definir su situación y construir imágenes de sí mismo. Se trata de poner en juego un “distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación” (p. 15).

De ello se derivan dos conclusiones simples pero fundamentales: a) que existe una multiplicidad de aspectos de la vida escolar que exceden ampliamente la propuesta formalizada en el currículum; y b) que esa variedad de vivencias exige de los individuos una considerable capacidad de agencia para atravesarlas, darles sentido e integrarlas. Tal tarea inherentemente reflexiva y crítica, es llamada *experiencia*, y constituye la principal herramienta de construcción de la subjetividad.

El aporte que deseamos realizar radica especialmente en abordar aquello que escapa, trasciende, y/o cuestiona los objetivos manifiestos de ciertas propuestas ligadas a la educación popular. En este sentido, si bien coincidimos con Langer y Levy (2009) en que los BPJA, al ubicar “la participación como contenido principal a enseñar y a aprender, vuelven el ‘currículum oculto’ no tan oculto” (2009, p. 245),

consideramos que es necesario focalizar en aquello que, más allá de los esfuerzos de organizadores, docentes e impulsores de estas escuelas por pro-

mover la des-ocultación, ocurre pero no es dicho (o, incluso, no es decible), en relación a la participación y a la política.

Esto refuerza la necesidad de documentar los aspectos no documentados (Rockwell, 2009) de la experiencia escolar a través de las voces de sus protagonistas. En continuidad con lo planteado por Freire y Rancière respecto del lenguaje como *lugar* para el proceso de subjetivación, consideramos que el enfoque biográfico (Arfuch, 2002) pueden posibilitar un abordaje muy interesante, asentado en el potencial subjetivante de la propia narración de sí –y del “nosotros”–.

Para comenzar, el concepto de *biografización* de Delory Mombberger (2014) reconoce que la narración es previa a la enunciación y que consiste en una actividad constante de construcción de experiencia a partir de las situaciones vividas. A partir de ello, la narración “(auto)biográfica”, es “una modalidad privilegiada de las operaciones de biografización” (2014, p. 699), que involucra profundos procesos de reflexividad. En la misma senda, Scott (2001) propone “rehusarse a una separación entre la experiencia y el lenguaje, y en su lugar insistir en la cualidad productiva del discurso” (2001, p. 65). Con ello, afirma que los sujetos “tienen agencia” (p. 66) y se constituyen discursivamente.

En el estudio de experiencias educativas, Suárez (2014), plantea que la “expansión de las prácticas narrativas (auto)biográficas ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación” (2014, p. 764). Al presentar a los docentes como narradores de sus propias experiencias escolares, el autor señala que:

Dejan de ser los que eran, se trans-forman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela (...) Narrar es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, es formar-se junto con otros (Suárez, 2011, p. 19).

Desde nuestra perspectiva, el proceso que describe, al estar asociado a lo que ocurre *en* la narración, bien puede extrapolarse al relato autobiográfico sobre la experiencia escolar juvenil.

En el campo de la sociología, Di Leo y Camarotti (2013) recuperan la categoría de pruebas propuesta por Martuccelli y proponen abordar las vidas de

los jóvenes desde una perspectiva que contemple “la diversidad de situaciones y las interconexiones complejas y hasta contradictorias en que se constituyen sus identidades individuales y sus experiencias sociales” (2013, p. 21). Es así que recuperan la propuesta metodológica de Leclerc-Olive (2009) para la construcción de relatos autobiográficos. Ante la propuesta inicial de escribir y publicar su historia de vida, los investigadores llevan adelante entrevistas sucesivas con los jóvenes, en las que comienzan con la pregunta acerca de *quiénes son* y cómo se describirían –su “autoidentificación subjetiva” (Di Leo y Camarotti, 2013, p. 23), y pasan luego a reconstruir los *giros de la existencia* –momentos o situaciones que marcaron sus vidas– considerando como significativos aquellos acontecimientos concebidos como tales “por los propios entrevistados y no por el investigador” (2013, p. 24).

En resumen, los enfoques presentados comparten el objetivo de acercarse a los procesos de construcción de las identidades y las experiencias sociales de los sujetos mediante procesos de reflexividad que priorizan la voz de los protagonistas, y en los que el trabajo es siempre activo e inacabado. A los fines de nuestra investigación, consideramos que resultan de una riqueza invaluable para mantener una actitud de vigilancia epistemológica (Bachelard, 1979) en el análisis de las experiencias de jóvenes que estudian en Bachilleratos Populares, habilitando simultáneamente el registro de los sentidos asignados a la superación de la prueba escolar y a los procesos de transformación individual y colectiva que pueden implicar los procesos de subjetivación política.

Consideraciones finales y perspectivas

A lo largo de este trabajo hemos considerado el aporte que pueden hacer los conceptos de individuación y subjetivación de Martuccelli a los estudios sobre espacios de educación popular. De alguna manera, la pregunta que nos guía es: ¿Cómo estudiar la subjetivación política en tiempos de individuación? ¿Cómo dar cuenta de la imbricación simultánea de estos procesos sin suponerlos, a priori, mutuamente excluyentes? ¿Cómo, en términos metodológicos, superar el sesgo de las prenociones sobre la educación popular y hacer lugar a aquello que se presenta como emergente en la experiencia de los jóvenes en Bachilleratos Populares?

Ante el primer interrogante, acerca de cómo estudiar los procesos de subjetivación política que pueden atravesar los jóvenes sin negar los desa-

fíos propios de su construcción como individuos, hemos identificado ciertas bases para un posible encuentro: el eje estaría en analizar la forma en que los jóvenes que estudian en BPJA se *individúan*, a partir de experiencias múltiples y pruebas que trascienden el ámbito escolar, pero prestando una especial atención a la forma en que se apropian, rechazan y/o transforman para sí los ideales de subjetivación política (en clave emancipatoria y colectiva) propuestos por la institución. Esto permitiría conocer la forma en que aquellos ideales se inscriben en su trabajo como individuos, ya sea como experiencia social o como ideales internalizados.

En definitiva, es sobre esta *construcción como sujetos* que nos encontramos indagando empíricamente en el trabajo de campo, para acceder a los sentidos subjetivos que los jóvenes asignan a la experiencia educativa en el BPJA, poniendo el eje en el proceso de conformación de identidades individuales y colectivas. Es por eso que consideramos fundamental incorporar la perspectiva de los propios actores, escuchando las voces de los jóvenes y reconociendo sus resistencias.

Por otra parte, ante nuestra segunda pregunta acerca de cómo acceder a los significados subjetivos que los jóvenes asignan a sus experiencias en los BPJA, consideramos que el enfoque biográfico puede brindar herramientas teórico-metodológicas aptas para profundizar en nuestros objetivos de investigación, mediante la construcción de relatos e historias de vida. Dado que la experiencia no es “lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino los que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (Larrosa, 2003, p. 168), nuestro interés radica en conocer la forma en que los jóvenes interpretan, se apropian, resisten y/o rechazan la propuesta institucional con marcos de sentido propios.

Bibliografía

- Aguiló, V., & Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos*, 27(74), 97-114.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77-91.
- Areal, S. & Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 513-532.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Beck, U. et al. (1997) *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Universidad.
- Brusilovsky, S. (2005) *Educación de jóvenes y adultos (EDJA)*. Plan Fénix, FCE, UBA.
- D'Aloisio, F. (2014). Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos, ¿Una cuestión de voluntad individual? En: H. Paulin, M. Tomasini, *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp.19-50). Córdoba: Editorial Brujas.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biografía y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Di Leo, P. F. & Camarotti, A. C. (2013). *Quiero escribir mi historia: vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elisalde, R. (2008). Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. *Revista Novedades Educativas*, 209. Buenos Aires: Noveduc.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- García, J. (2011). Bachilleratos populares y 'autonomía': ¿espacios de la transformación o de la reproducción?. *Boletín de Antropología y Educación*, (2).
- Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. En: *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO.
- Kruger, M. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 583-596.
- Kruger, M., y Rybak Di Segni, N. (2011). "El espacio escolar como generador de subjetividades políticas. Resultados preliminares de un estudio empírico sobre el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA Buenos Aires". Primer Congreso de Comunicación/Ciencias Sociales desde América Latina: Tensiones y Disputas en la Producción de Conocimiento para la Transformación (COMCIS), FPCS-UNLP, La Plata.
- Kruger, M. y Fernández Cid, H. (2011). "Los jóvenes y la construcción del 'ciudadano ideal'. III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. La Plata.

- Langer, E. y Levy, E. (2009). Educación de jóvenes y adultos, política social gubernamentalidades en el siglo XXI. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4, 229-250. UNR.
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(1), 18-31.
- Larrosa, J. (2003). "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia dictada en la Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8(6), 1-39.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, D. (2010). Entrevista: La sociología en los tiempos del individuo. *Doble Vínculo*, 1(1).
- Martuccelli, D. & De Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Mereñuk, A. (2011). El lugar de las decisiones en las Trayectorias Educativas de Jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares. En: C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Michi, N., Di Matteo, J. & Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 22-41.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131.
- Ouviña, H. (2011). Especificidades y desafíos de la autonomía urbana desde una perspectiva prefigurativa. En: AA. VV, *Pensar las autonomías*. México: Sísifo.
- Ramírez, R. (2013). El barrio, la escuela y la iglesia. En: P.F Di Leo y A.C. Camarotti, *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes de barrios populares*, Buenos Aires, Biblos.
- Rancière, J. (2010). *El desacuerdo. Política y filosofía*, Bs. As., Ediciones Nueva Visión.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubinsztain, P. (2012). Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina de 2001. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 95-111.
- Said, S. y Kriger, M. (2014). Subjetivación política y educación popular: La noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos Populares. *Questión*, 1(42), 405-420.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- Saraví, G. 2015. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso, CIESAS.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.
- Sirvent, M.T. (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 72-91.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, (30), 17-30.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 762-786.
- Téllez Velasco, D. (2011). Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo. *El Cotidiano*, 169, 83-96, septiembre-octubre. México.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia: Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de recepción: 2017/11/10; fecha de aceptación: 2018/02/19;
fecha de publicación: 2018/03/01

Presupuesto participativo: una revisión de la investigación científica y sus implicaciones democráticas del 2000 al 2016

*Participatory Budget: a review of scientific research
and its democratic implications from 2000 to 2016*

Irene Gisel Buele Nugra

Universidad Politécnica Salesiana

ibuele@ups.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7824-4716>

Pablo Vidueira Mera

Universidad Politécnica de Madrid

pablo.vidueira@upm.es

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0348-8825>

Resumen

En los años 90 surge una nueva forma de hacer democracia, donde la representación social toma fuerza y la ciudadanía participa en la formulación de políticas públicas y en la determinación de parte del presupuesto para su localidad. El nivel de difusión y aplicación del presupuesto participativo a nivel mundial es desconocido, así como también se desconocen las implicaciones que ha causado a los procesos democráticos. En este contexto se realizó una revisión bibliográfica sistemática de las publicaciones indexadas del 2000 al 2016. Mediante el uso del software para análisis cualitativo NVivo y el uso de matrices se organiza, analiza y sintetiza información como: título, autor, año de publicación, línea de investigación y aplicación de temas comunes. Los resultados muestran a Porto Alegre en Brasil, como la zona de mayor aplicación de la metodología, y a la voluntad política como el principal factor de éxito de controversia en el proceso.

Palabras clave

Gobernabilidad, descentralización, democracia, presupuesto participativo, participación ciudadana.

Forma sugerida de citar: Buele Nugra, Irene Gisel, & Vidueira Mera, Pablo (2018). Presupuesto participativo: una revisión de la investigación científica y sus implicaciones democráticas del 2000 al 2016. *Universitas*, 28, pp. 159-176.

Abstract

Since the 1900s, a new form of democracy has emerged, where the social representation is reinforced and the citizens participate in the public policy and they determine the budget for their location. The level of diffusion and application of participatory budgeting is unknown. The implications caused for democratic processes are also unknown. In this context, a systematic literature review of publications indexed from 2000 to 2016 was conducted. Using the software NVivo for qualitative analysis and using matrices the following information was organized, analyzed and synthesized: title, author, year of publication, research line and application of common themes. The results show to Porto Alegre in Brazil as the area of greatest application of this methodology, the political will as the main factor of success, and a time of controversy in the process.

Keywords

Governance, decentralization, democracy, participatory budget, citizen participation.

Introducción

La sociedad ha ido evolucionando y afrontando múltiples modelos de gobernabilidad y estos procesos han generado nuevas herramientas de participación ciudadana. En las sociedades democráticas actuales, es cada vez más importante que la opinión del ciudadano sea considerada en la planificación de su entorno, no solo como un acto de voluntad política sino como un verdadero derecho ciudadano. El presupuesto participativo (PP) surge para democratizar los procesos de tomas de decisiones en el desarrollo de las comunidades a través de la participación de varios actores, sean éstos políticos, públicos o privados. De este modo la participación ciudadana se muestra como un proceso esencial para que las comunidades abandonen la pasividad en la gestión democrática. Gómez (2007) manifestó que la finalidad del presupuesto participativo es lograr que las comunidades definan por sí mismas los fines y los medios necesarios para superar sus necesidades y para orientar la destinación de los recursos públicos con eficacia, eficiencia y sobre todo con transparencia.

La aparición del presupuesto participativo coincide con los problemas de gobernabilidad y corrupción que han sufrido varios países y con los esfuerzos de las Naciones Unidas por mejorar la gobernabilidad, la lucha contra la corrupción, el incremento de la transparencia y la rendición de cuentas. Su primera aplicación tiene su origen en la década de los setenta, en los municipios brasileros de Vitoria, Vila Velha y Ubelandia, como respuesta a los reclamos de mejoras en la calidad de vida y el control de los recursos públicos municipales que exigían los movimientos sociales. La legislación de la época, que respalda los procesos democráticos participativos, y el triunfo de dirigentes de la izquierda, del sindicalismo y militantes de movimientos urbanos fueron factores cruciales para su auge. Fortalecido por la municipalidad de Porto Alegre (Brasil), el presupuesto participativo alcanza un reconocimiento a nivel internacional como buenas prácticas de gobierno y sirve como un “punto de partida de una descentralización política y administrativa” (Corona, 2014, p. 11).

El presupuesto participativo se define como un “proceso de participación popular para la distribución del presupuesto de inversión local” (Díaz, 2009, p. 27). Constituye un mecanismo por el cual la ciudadanía es habilitada para proponer y votar proyectos que implican un porcentaje flexible del presupuesto del gobierno municipal (Annunziata, 2011). El presupuesto participativo es una herramienta útil para defender los intereses de la población a través de la generación de mecanismos para que la toma de decisiones sea compartida y responda a los intereses de la mayoría de la población, lo cual resulta un valioso refuerzo de la democracia. Esta participación ciudadana permite consolidar los procesos de inclusión social, englobando a grupos sociales, asociaciones civiles y a los habitantes tanto de barrios, ciudades o regiones.

El análisis de las principales publicaciones científicas referentes al presupuesto participativo de los últimos dieciséis años, contribuye a determinar su efectividad como una metodología para la acción y la gestión participativa en un estado de democracia, en base a experiencias de países de Latinoamérica, Europa y Asia. La investigación determina cuáles son los países que aplican PP, cuáles son los que investigan y publican del tema. Como resultado se determina que el principal desafío del PP es lograr una mayor participación ciudadana bajo un proceso que depende en gran parte de la voluntad política de las autoridades. Se determinan además aquellos factores de éxito como: el grado de descentralización e institucionalización, la mejora de campañas de promoción, celebración de conferencias y mesas de negocia-

ción y el liderazgo y transparencia de los responsables del proceso. Entre los desafíos y limitaciones resaltan la resistencia de los políticos, escaso interés de la ciudadanía y su resistencia a adoptar el nuevo sistema.

Metodología de la investigación

Los contenidos científicos publicados sobre presupuesto participativo se analizaron aplicando una metodología descriptiva que “reseña las características de un fenómeno existente (Salkind, 1999, p. 11). La metodología utilizada consta de los siguientes procedimientos: 1) selección de artículos; 2) análisis cuantitativo de atributos de los resúmenes; y 3) análisis cualitativo de los resúmenes. Cada procedimiento contiene actividades concretas que contribuyen a un análisis minucioso.

Selección de artículos científicos

Se realizó una búsqueda en las bases de datos de mayor relevancia a nivel científico a fin de garantizar la calidad de la información analizada. Se recopiló información de: Web of Science, Scopus y Redalyc. con las palabras clave “presupuesto participativo”, “participative budget” y “participatory budget” –por separado– en el título, y con una selección de años del 2000 al 2016. Los resultados preliminares mostraron 187 artículos en Web of Science, 41 en Scopus y 27 en Redalyc, de los cuales se trabajó con los resúmenes para los posteriores análisis debido a la imposibilidad de acceder al texto completo de todos los artículos. A partir de estos resultados de búsqueda se eliminaron los artículos duplicados tanto en la misma base de datos como en las restantes. Finalmente se analizaron 164 resúmenes de artículos de Web of Science, 24 de Scopus y 22 en Redalyc, obteniendo un total de 210 resúmenes de artículos científicos.

Análisis cuantitativo de atributos de los resúmenes

Los atributos de los que parte el análisis son: título de la publicación, autor, año de publicación, país de la institución académica a la que está afiliado el primer autor, nombre de la revista o conferencia, país de la revista o confe-

rencia y línea de investigación. Estos atributos se recuperaron de cada uno de los artículos encontrados en Web of Science, Scopus y Redalyc; se tabularon en Microsoft Excel y se importaron a NVivo 10. Para aquellos casos en los que un atributo no se encontraba especificado se calificó como “No definido”. A esta información se añade la clasificación geográfica y por nivel de ingresos de los países involucrados, según la información del Banco Mundial.

Análisis cualitativo de atributos de los resúmenes

Para el análisis cualitativo se utilizó el software QRS NVivo 10. Este análisis consistió en la clasificación de los resúmenes de las publicaciones científicas en nodos temáticos para posteriormente efectuar un estudio detallado de cada uno. El proceso requirió de los siguientes pasos:

6. Consulta de la frecuencia de palabras: Con la finalidad de obtener un conocimiento general de las palabras más empleadas y determinar los posibles nodos temáticos se ejecutó una consulta de la frecuencia de las palabras con una longitud superior a 5 caracteres (se excluyen palabras comunes en inglés y en español como: preposiciones, artículos y conjunciones), esto a partir de la información extraída para cada publicación: título de la publicación, resumen, palabras clave, autor, año de publicación, país de la institución académica a la que está afiliado el primer autor, nombre de la revista o conferencia, país de la revista o conferencia.
7. Clasificación de los resúmenes en nodos generales: A partir de los resultados de la consulta de frecuencia de palabras se crearon nodos generales y tras realizar una lectura minuciosa de cada resumen y se procedió a clasificarlos dentro de cada uno.
8. Clasificación en líneas de investigación y temáticas comunes: De la clasificación realizada de manera preliminar en cada nodo general se procedió a depurar la clasificación en líneas concretas de investigación, así como en temáticas comunes entre los artículos como: proceso, factores de éxito, efectos, limitaciones y desafíos.
9. Tabulación y análisis de los resúmenes: Con la herramienta NVivo y Excel se tabuló la información y se analizaron los datos extraídos. Las líneas de investigación se analizan en conjunto mientras que las temáticas comunes se describen por separado.

Resultados

Los resultados de esta investigación se estructuran en torno a dos apartados principales: (1) los resultados del análisis cuantitativo, y (2) los resultados del análisis cualitativo.

Análisis cuantitativo de los resúmenes

Esta sección proporciona una descripción cuantitativa de los atributos básicos de las 210 publicaciones seleccionadas. La idea fundamental es conocer quiénes, cuándo y en qué lugares se investiga sobre presupuesto participativo. Se analiza el origen de las instituciones de afiliación del primer autor, escala de tiempo de las publicaciones, distribución geográfica y nivel de ingresos de los países estudiados en las publicaciones científicas y de los países de origen de las revistas y conferencias de publicación.

Área geográfica de estudio

Para el estudio geográfico de los resúmenes de los artículos se trabajó con la clasificación de regiones del Banco Mundial mencionada en la metodología. El objetivo es conocer en qué regiones se ha investigado respecto al presupuesto participativo como indicador de adopción o de éxito de la metodología.

Los países que presentan una mayor aplicación del PP corresponden a América Latina y el Caribe, con un 43% de las publicaciones científicas encontradas. En esta región sobresale Brasil con un 30% de artículos científicos. Cabe destacar que es en este país en donde se origina la metodología a finales de 1980, específicamente en Porto Alegre. Después de Brasil la influencia llega a Argentina (4%) y Chile con un (3%) de las investigaciones encontradas en cada país. En la región de Asia Oriental y el Pacífico se encontraron el 16% de los artículos, destacando Corea del Sur con un 12% y seguido por China con un 4%. De los países de Europa y Asia Central sobresale España con un 4%, seguido por Francia con un 1%. América del Norte es la región sobre la que se encontraron menos investigaciones acerca del presupuesto participativo, apenas un 1% tanto para Canadá como para Estados Unidos. Un 24% (52/210) de los resúmenes de las publicaciones científicas

ficas no se refieren a ninguna zona en específico, tratan de estudios generales o de carácter teórico.

Tomando los 29 países de los que se ha escrito en las 210 publicaciones científicas, en el caso de 14 países (48%) se ha escrito una sola publicación; en el caso de 7 países se han escrito de 3 a 10 publicaciones; y hay 2 países, Brasil y Corea del Sur, que aglutinan entre 88 publicaciones científicas. Estos dos países se muestran como pioneros en la aplicación del PP como una herramienta para fortalecer la participación ciudadana en la toma de decisiones de una comunidad. Las 52 publicaciones que no se refieren a ninguna zona en específico, tratan de estudios generales o de carácter teórico, como se mencionó anteriormente.

Para conocer el nivel de ingresos de los países estudiados en los resúmenes de las publicaciones científicas se trabajó con la clasificación del Banco Mundial. Esta clasificación considera: ingreso alto, ingreso mediano bajo, ingreso mediano alto, países pobres muy endeudados, países de ingreso bajo, países de ingreso mediano y bajo, ingreso mediano (Banco Mundial, s.f.).

A partir de este análisis se determinó que los países con un ingreso mediano alto son aquellos sobre los que más se ha investigado –con un 46% (96/210) de las investigaciones publicadas. Los países de ingreso alto aglutinan un 27% (57/210) de las investigaciones publicadas. En este grupo sobresalen Corea del Sur y España. Los países con un ingreso mediano bajo solo representan un 2% (5/210) de las investigaciones encontradas sobre presupuesto participativo. Las investigaciones que no especifican la zona de estudio alcanzan un 24% (52/210), corresponden a estudios teóricos o investigaciones que abordan varios países o regiones. Esto demuestra que los países con una economía estable son los que motivan la inclusión de sus ciudadanos en la toma de decisiones, mientras que los países con ingreso bajo han creado muy pocos espacios, o casi ninguno, de consulta a la ciudadanía.

Nivel de ingreso de los países a los que los autores están afiliados

Es importante mencionar que los resultados presentados en la tabla 1 se refieren al país en cuya institución el primer autor está afiliado al momento de la publicación de la investigación. No se refiere a su nacionalidad.

Tabla 1
Nivel de ingresos del país de afiliación del autor

Continente	Ingreso alto	Ingreso mediano alto	Ingreso mediano bajo	Ingreso medio alto	No definido	Total general	% Artículos
Europa y Asia Central	55	1				56	27%
América Latina y el Caribe	7	47				54	26%
Asia Oriental y el Pacífico	32	11	2	1		46	22%
América del Norte	39					39	19%
No definido					13	13	6%
Oceanía	1					1	0%
Oriente Medio y Norte de África			1			1	0%
Total general	134	59	3	1	13	210	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabulación de datos de las 210 publicaciones científicas.

El 27% (56/210) de las publicaciones científicas han sido escritos por autores afincados en Europa y Asia, de los cual el 8% pertenecen a España. A Asia Oriental y el Pacífico pertenecen el 22% (46/210), donde el 15% proceden de Corea del Sur. El 20% (41/210) de los autores pertenecen a América Latina, correspondiendo el 12% a autores brasileros. A América del Norte pertenecen un 19% de los autores. No se han encontrado casos numerosos de aplicación de presupuesto participativo en Estados Unidos, sin embargo, si se encuentra que los autores pertenecientes a instituciones norteamericanas han elaborado una cantidad notable de investigaciones sobre presupuesto participativo en otras regiones.

Respecto al nivel de ingresos de los países de los que proceden las instituciones de afiliación de los autores, un 64% provienen de países de ingreso alto, seguidos por un 28% de países de ingreso mediano alto, la participación de los países con ingreso mediano bajo es casi imperceptible (1%). Son los autores pertenecientes a países de ingreso alto quienes se dan dedicado en mayor porcentaje a la escritura científica, teniendo concordancia con los rankings de universidades en el mundo que señalan que las principales investigaciones y tendencias se desarrollan en países con este nivel de ingresos.

Distribución de revistas y conferencias científicas y nivel de ingreso de los países a los que pertenecen las revistas y conferencias

Las investigaciones científicas se han publicado en revistas y conferencias de relevancia mundial, en la tabla 2 se observa la distribución por continente y por nivel de ingreso de los países a los que pertenecen las revistas o se han realizado las conferencias.

Tabla 2
Nivel de ingreso a los que pertenecen las revistas y conferencias

Continente	Ingreso alto	Ingreso mediano alto	Ingreso mediano bajo	No especificado	Total general	% Revistas y conferencias
Europa y Asia Central	63	1			64	30%
América Latina y el Caribe	8	42			50	24%
América del Norte	47				47	22%
Asia Oriental y el Pacífico	34	2	1		37	18%
No especificado	1			10	11	5%
Oceanía	1				1	0%
Total general	154	45	1	10	210	100%

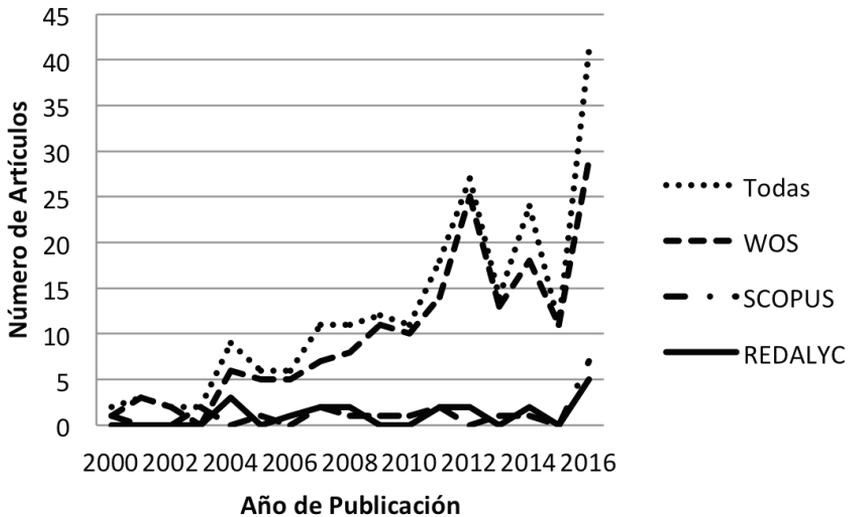
Fuente: Elaboración propia a partir de la tabulación de datos de las publicaciones científicas.

Un 30% de las publicaciones se han realizado en revistas y conferencias ubicadas en Europa y Asia Central; en su mayoría en Reino Unido con un 12%, seguido por España con un 6%. Un 24% de las publicaciones se han realizado en revistas y conferencias de América Latina y el Caribe, donde destaca Brasil con un 7%. Las revistas y conferencias procedentes tanto de América del Norte han publicado un 22% de las investigaciones científicas, predominando Estados Unidos. Respecto al nivel de ingresos, las publicaciones realizadas por revistas y conferencias ubicadas en países de ingresos altos han dominado con un 73% de las investigaciones científicas, seguido por las publicaciones en revistas y conferencias ubicadas en países de ingreso mediano alto con un 21%.

Línea temporal de las publicaciones

Tomando el conjunto de investigaciones encontradas, en el año 2016 se han publicado 41 investigaciones, siendo este el año con mayor número de publicaciones. Hasta el año 2003 las publicaciones referidas al tema no superaban las 3 al año. A partir del año 2007 las publicaciones se incrementan notablemente alcanzando su pico en el 2016 y bajando a 11 publicaciones en el año 2015. Este análisis demuestra que durante los últimos años el interés y aplicación del PP se ha incrementado. No solo las instituciones públicas aplican esta herramienta sino que se ha extendido incluso a instituciones privadas.

Gráfico 1
Línea temporal de investigaciones publicadas



Fuente: Elaboración propia en base a los resúmenes de las 210 investigaciones.

Análisis cualitativo

En este apartado se describe los niveles de análisis, líneas de investigación, proceso y factores de éxito que se han descrito en los resúmenes de investigaciones científicas publicadas referentes al presupuesto participativo.

Niveles de análisis y líneas de investigación

Para efectos de este estudio, se ha clasificado a las 210 publicaciones científicas en tres niveles según el ámbito geográfico que abarcan: micro, meso y macro. La clasificación por niveles ha sido exclusiva, colocando al artículo en el nivel que lo define mejor. En la categorización acorde a las líneas de investigación, se han encontrado 11 categorías. Esta categorización no es exclusiva, un artículo puede referirse a varias líneas de investigación a la vez.

En la tabla 3 se señala la clasificación por niveles. El nivel micro contiene un 37% (77/210) de las investigaciones y se refiere a estudios locales. En ellos se abordan temas de democracia, gobernabilidad, competitividad, institucionalización, participación ciudadana, experiencias municipales, entre otras.

El nivel meso se define como un nivel intermedio 25% (53/210) de las investigaciones. Contiene estudios a nivel regional y nacional. En su mayoría exponen procesos, efectos, preferencias ciudadanas, identidad política y modelos de los presupuestos participativos a nivel nacional.

El nivel macro es el nivel más amplio de análisis 38% (80/210) de las investigaciones. En este nivel se encuentran las publicaciones científicas que contienen estudios a nivel mundial o que involucran aplicaciones generales y/o teóricas del presupuesto participativo. Los temas se refieren a estudios de sistemas legislativos, formas de integración ciudadana, métodos de elección de representantes, modelos transnacionales, mecanismos de incentivo, entre otros.

Tabla 3
Clasificación de las publicaciones según el nivel de análisis.

Niveles de análisis	N°	Porcentaje
Macro	80	38%
Meso	53	25%
Micro	77	37%
Total	210	100%

Fuente: Elaboración propia en base a los resúmenes de las 210 publicaciones científicas.

Respecto a las líneas de investigación la categoría “Estudios Urbanos” presenta el mayor porcentaje de publicaciones analizadas (40%). Dentro de esta categoría destacan temas de presupuestos participativos para inversio-

nes en salud, mortalidad infantil, proceso de votación y elección local, tesis de empoderamiento, modelos transnacionales, restricciones presupuestarias y efectos en los individuos, entre los temas más destacados. Estos artículos se refieren en su mayoría a aspectos generales o de aplicación a nivel mundial, pero existen también una gran cantidad de estudios a nivel micro.

A la categoría “Gobierno y Ley” pertenecen el 21% de publicaciones. Se refieren a compromisos gubernamentales, técnicas para gobernabilidad, efectos de la participación ciudadana en los gobiernos locales, modelos de gestión local, procesos de descentralización, gestión pública y recursos constitucionales, entre otros. Estas investigaciones se refieren también en su mayoría a estudios generales o a nivel internacional.

En cuanto a la categoría “Representación Ciudadana” la mayoría de las publicaciones son de análisis micro y los temas se refieren a representaciones culturales, inclusión social, participación electrónica, asociaciones ciudadanas, democracia participativa. Respecto a “Aplicación Tecnológica” se han escrito 18 artículos, en su mayoría aplicados a nivel macro, la temática de los artículos es sobre uso de la web para toma de decisiones, integración online y voto digital. En cuanto a “Democracia” se tratan temas de democracia local, democratización de presupuestos en zonas específicas, valores democráticos, redes democráticas, mutaciones democráticas, arreglos de gobernanza participativa, estos estudios se han realizado en su mayoría a nivel macro y meso.

Además de la clasificación en líneas de investigación de los resúmenes de las publicaciones, se establecieron las siguientes temáticas comunes cuyos resultados se describen a continuación: (a) el proceso, y (b) factores de éxito.

El proceso

Un 3% de los resúmenes de las publicaciones se refieren al proceso de implementación y aplicación del presupuesto participativo. Los resúmenes mencionan aplicaciones en distintas zonas, aunque en muy pocas ocasiones describen el proceso al detalle. Dependiendo de las localidades en las que se aplicó el presupuesto participativo, distintos autores señalan diversos procedimientos, algunos de los cuales se describen a continuación: Ríos (2008) e Insúa (2008) proponen una metodología y modelos basados con frecuencia en las reuniones físicas y algún tipo de mecanismo de votación. Del mismo

modo, Fontana & Morais (2011) proponen en primer lugar que los representantes de la comunidad (delegados) hagan una lista de las acciones a considerarse, para que en segundo lugar estas acciones sean elegidas por los votantes en cada RPA (Región - Administración Política).

En el estado de Río Grande do Sul el proceso del presupuesto participativo comprende un ciclo de 24 meses, en el que el primer año se envía el presupuesto para ser aprobado, este es ejecutado en el primer año y evaluado en el segundo año para establecer las respectivas mejoras (Corona, 2014). Corona resume este proceso del presupuesto participativo en cuatro etapas: realización de las asambleas regionales y temáticas –al inicio del año–; formación de las instancias de participación –a mitad del año–; discusión del presupuesto y aprobación del plan de inversiones por el consejo –a final del año–; y evaluación de lo ejecutado –como base para las mejoras del segundo año.

Annunziata (2011) en su estudio realizado en los municipios de Morón, Rosario y Ciudad de Buenos Aires en Argentina, señala que el presupuesto participativo se desarrolla también en un ciclo de dos años, donde las etapas y la metodología varían de acuerdo a la municipalidad en donde se la aplique, pero en general presenta un desarrollo más pormenorizado que las anteriores propuestas. El desarrollo consta de cuatro etapas: asamblea general en los barrios, en la que los vecinos expresan sus ideas y demandas; asambleas más reducidas de vecinos delegados o consejeros con la presencia de responsables del gobierno, en las que son elaborados los proyectos; votación de los proyectos abierta nuevamente a los vecinos de cada barrio; y finalmente seguimiento de la ejecución de los proyectos elegidos –que se han incorporado a la ordenanza municipal del presupuesto– durante el año siguiente.

Díaz (2009), muestra otro desarrollo pormenorizado del proceso del presupuesto participativo a través de un caso en las provincias de Cuzco y Puno en Perú. Según este autor el proceso consta de siete pasos: convocatoria; inscripción de los participantes; elección del Consejo de Coordinación Local; talleres de información y priorización; evaluación técnica de las propuestas; aprobación del presupuesto; y elección de los comités de vigilancia

De la experiencia de presupuesto participativo en Porto Alegre, según Goldfrank (2006), pueden destacarse las siguientes características dentro del proceso: i) cualquiera puede participar en las asambleas anuales de presupuesto, y aquellos que intervienen tienen el mismo derecho a voz y voto, y a postularse como delegados distritales o en foros temáticos, y posteriormente al consejo de presupuesto municipal; ii) todas las reuniones en cada

nivel están abiertas al público, no hay privilegios para los representantes partidistas como por ejemplo que la lista de proyectos prioritarios que arma cada asamblea distrital es respetada por el gobierno; iii) los participantes de las asambleas eligen y califican estos proyectos, los delegados votan por una lista final, y ni el alcalde ni el consejo de presupuesto pueden modificar estas prioridades; y iv) la alcaldía se vale de las deliberaciones con los participantes para asignar el gasto tanto entre los distritos como de los tipos de servicios urbanos prestados.

Según Arenilla (2008), en la ciudad de Madrid, el proceso participativo constó de tres etapas. La primera etapa se refiere a la organización y lanzamiento; segunda etapa se diagnostican los ámbitos de participación; tercera etapa se presentan y priorizan las propuestas; cuarta etapa se aprueban y programan las actividades; y quinta etapa se ejecuta y evalúa el proceso.

Annunziata (2011) considera que es en las asambleas en donde los ciudadanos tienen la oportunidad para exponer sus opiniones; son los intereses concretos y particulares de los ciudadanos los que les impulsan a participar, imponiendo una lógica de competencia entre proyectos. Se consideran exitosas a las asambleas cuando en ellas “se privilegiaron el diálogo, la confianza entre actores y la deliberación para solucionar las principales dificultades que se provocaron a la hora de definir prioridades y proyectos a financiar por los fondos participativos” (Montecinos, 2006, p. 72).

Factores de éxito

Se consideran factores de éxito a los aspectos que hicieron posible una participación activa por parte de la ciudadanía en la formulación y ejecución del presupuesto participativo. Un 5% de los resúmenes de las publicaciones se refieren a los factores de éxito. Como hipótesis general se manifiesta que el diseño y los resultados dependen tanto de las intenciones de los diseñadores como de las condiciones previas del lugar específico, y en especial del grado de descentralización e institucionalización, situación mencionada por Goldfrank (2006). Yoo (2012) manifiesta, respecto a las condiciones previas, que se necesita preparar un sistema político detallado que permita formas de participación diversificadas y que sensibilicen al público. Rocke (2008) menciona la necesidad de mejorar las campañas de promoción, celebrar conferencias y mesas de negociación; Kyo-Sik (2013) y Heu (2014) creen que lo crucial

es mejorar los procesos en las audiencias públicas y la puesta en marcha de escuelas de presupuesto local para sensibilizar y formar a la ciudadanía. Para Souza (2011) el nivel de institucionalización de los partidos de oposición es un factor relevante, pues muchos de los consensos se lograrán si existe una buena relación y cooperación entre los actores políticos locales.

El presupuesto participativo requiere la aplicación de valores democráticos, una actitud abierta e inclusiva por parte de la administración donde resalte un compromiso intelectual y aplicación de la ética. El autor surcoreano Gwakchaegi (2007) señala que el PP en los municipios requiere de un fuerte liderazgo del alcalde, el establecimiento de comisiones y subcomisiones y una formación continua para los funcionarios públicos que cambie sus actitudes y le den apertura al proceso. La transparencia también es un factor que contribuye a un proceso de presupuesto participativo exitoso; Kyo-Sik (2013) y Kim (2011) manifiestan que una amplia variedad de información debe estar disponible, el proceso debe ser abierto y transparente para atraer la participación de los ciudadanos y aumentar su conciencia.

Conclusiones

En la mayoría de casos existe una relación directa entre la zona de aplicación y los países de afiliación de los autores de las publicaciones científicas. Las investigaciones respecto a algún país de América del Norte han sido realizadas únicamente por autores afincados a instituciones de la misma zona (Canadá, Estados Unidos). Las investigaciones referentes a América Latina y el Caribe han sido escritas en mayor proporción por autores afincados en países del mismo continente, seguidos por autores de América de Norte. Las investigaciones escritas en Asia Oriental y el Pacífico se han escrito también por autores del mismo continente, seguidos en un mucho menos porcentaje por artículos de autores de Europa y Asia Central.

La tendencia se mantiene en el caso de las investigaciones que se refieren a Europa y Asia Central de los cuales la mayoría se ha escrito por los mismos autores de Europa. De los casos en los que la investigación no se refiere a una zona geográfica específica, la gran mayoría fueron escritas por autores de Europa y Asia Central, sean estos porque no se mencionaban ni el título ni en el resumen, se trataban de artículos teóricos sin aplicación en ningún país o porque son aplicaciones en más de un territorio.

El presupuesto participativo ha contribuido al proceso de democratización y descentralización de las decisiones, en algunos casos eficientemente y en otros con escasas mejoras. Sin embargo, su aplicación se ha extendido a distintas regiones, predominando América Latina y el Caribe y con una escasa aplicación en Oceanía a juzgar por la producción científica encontrada en esta investigación. Los países de ingreso mediano alto aplicaron en mayor porcentaje el presupuesto participativo, pero son los autores que pertenecen a países de ingresos altos los que más investigan del tema.

Del análisis cualitativo se desprenden las siguientes conclusiones: Las desigualdades respecto a la participación son significativas, lograr que todos los ciudadanos se involucren por igual es una tarea complicada. Cada ciudadano participa de acuerdo a sus propios intereses. Ante esto se concuerda con la conclusión de Ganuza (2014) y Frances (2012) que manifiestan que el reto para la gobernanza deliberativa no parece ser la capacidad de deliberación de los individuos, sino más bien el diseño de procedimientos participativos y la participación de los individuos.

El factor fundamental de éxito para la aplicación del presupuesto participativo, a pesar incluso de que las legislaciones modernas lo promuevan, es la voluntad de la clase política; voluntad de provocar procesos complementarios de participación ciudadana en la democracia representativa y generar diseños que fomenten la participación de la ciudadanía o la creación de asambleas populares. Para ello, una amplia variedad de información debe estar disponible, y todos los procesos relacionados con el presupuesto participativo deben ser abiertos y transparentes para atraer el interés de los ciudadanos.

Para responder a la finalidad fundamental del sistema de presupuesto ciudadano participativo es importante el desarrollo de la experiencia de los ciudadanos mediante la celebración de conferencias y audiencia pública y el funcionamiento de las escuelas del presupuesto local. Se requiere un sistema que tenga en cuenta las características y las condiciones regionales para una mayor eficacia de la participación voluntaria de los ciudadanos. El riesgo principal de esta tendencia es que el presupuesto participativo puede transformarse en un mecanismo cooptados por los actores representativos, sobre todo cuando la sociedad civil no gestiona los procesos, y la voluntad política de sus dirigentes es excesiva, por lo que en el proceso es crucial mutar de la delegación de poderes a la renovación de las estrategias de concentración de poder.

En análisis de los resúmenes de las publicaciones analizadas no permiten concluir si el presupuesto participativo es una herramienta de éxito general en una democracia participativa, sin embargo, es evidente que es una metodología bastante aplicada a nivel mundial y que claramente ha contribuido a la inserción de la opinión ciudadana en muchos de los procesos de gobernanza, quedando aún limitantes y procesos por mejorar.

Bibliografía

- Anunziata, R. (2011). Proximidad, representación y participación. El Presupuesto Participativo en Argentina. *Iconos Revista de Ciencias Sociales*, 57-70.
- Arenilla Sáenz, M. (2008). Planificación y presupuestos participativos en la ciudad de Madrid. *Quórum*, 19-126.
- Banco Mundial. (2015). *Banco Mundial*. Recuperado de <https://goo.gl/YJVk5g>
- Corona, A. R. (2014). Porto Alegre, un modelo de presupuesto participativo. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 9-36.
- Díaz Hurtado, A. (2009). Presupuesto municipales, participación y reordenamiento de los espacios políticos. *Íconos*, 27-38.
- Fontana, M. E., & Morais, D. C. (2011). Selecting a Portfolio of Alternatives in Participatory Budgeting based on multicriteria method. *2011 IEEE International Conference On Systems, Man, And Cybernetics (SMC)*, 3179-3183.
- Frances, E. G. (2012). The deliberative turn in participation: the problem of inclusion and deliberative opportunities in participatory budgeting. *European Political Science Review*, 283-302.
- Ganuza, G. B. (2014). Participatory Budgeting as if Emancipation Mattered. *Politics & Society*, 29-50.
- Goldfrank, B. (2006). Los procesos de Presupuesto Participativo en América Latina: Éxito, fracaso y cambio. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 03-28.
- Gómez Hernández, E. (2007). El presupuesto participativo entre democracia, pobreza y desarrollo. *Investigación & Desarrollo*, 56-77.
- Gwakchaegi (2005). Designing Participatory Budgeting(PB) Model and Its Operational System for Local Government. *The Korea Journal of Local Public Finance*, 247-276.
- Heu, C. (2014). The Limits and Improvement of Citizens Participatory Budget System(CPBS) in Busan. *Corean Local Government Review*, 259-282.

- Insúa, J. R. (2008). A framework for participatory budget elaboration support. *Journal of the Operational Research Society*, 203-212.
- Kim, M. (2011). Adoption Status and Regal Problems of Citizen-participatory Budgeting System - focused on Gyeongsangnam-do Province -. *Local Government Law Journal*, 249-280.
- Kyo-Sik, J. (2013). A Study on Current Operations and Improvement of Citizen-participatory Budget System. *Public Land Law Review*, 197-214.
- Montecinos, E. (2006). Descentralización y Democracia en Chile: Análisis sobre la Participación Ciudadana en el Presupuesto Participativo y el Plan de Desarrollo Comunal. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 191-208.
- Ríos, J. R. (2008). A framework for participatory budget elaboration support. *Journal of the Operational Research Society*, 203-212.
- Rocke, Y. S. (2008). Participatory budgeting in Europe: Potentials and challenges. *International Journal of Urban and Regional Research*, 164-168.
- Salkind, N. (1999). *Metodología de la Investigación*. México: Prentice Hall
- Souza, L. A. (2011). Participatory budgeting and new local political dynamics. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 245-285.
- Yoo, H.-S., & Gimyeseung. (2012). Current State on Civil Participatory Budget System and Policy Agenda: In Case of Civil Participatory Budget System in Gyeonggi Province. *The Journal of Corean Policy Studies*, 243-260.

Fecha de recepción: 2017/02/16; fecha de aceptación: 2018/02/19;
fecha de publicación: 2018/03/01

Una experiencia radial escolar y comunitaria en Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina

A school and community radio experience in Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina

Felipe Navarro-Nicoletti

Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural
y Procesos de Cambio (IIDyPCa) Universidad Nacional
de Río Negro (UNRN)
fnavarro.nicoletti@gmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3214-3009>

Jimena Isabel Aguirre

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Instituto de Investigaciones
en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa)
Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)
aguirrejimena@yahoo.com.ar
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8681-247X>

Resumen

Las radios comunitarias son iniciativas que en el marco educativo visibilizan voces, demandas y fortalecen las dinámicas sociales participativas. El presente trabajo analiza diversas teorías comunicacionales en el campo educativo desde la radio comunitaria escolar “Hueney”, que es una experiencia que pone en valor la cotidianeidad de una juventud rural que dialoga con su entorno y resignifica la cultura local. La metodología utilizada es cualitativa, se trabajaron entrevistas a actores relevantes del contexto comunitario y el análisis documental de normativas y proyectos de la escuela vinculados con la radio. Las conclusiones permiten profundizar sobre la radio más allá del soporte, entendida como mediación de las voces de la comunidad aldeaña y vínculo que fortalece la identidad cultural y social.

Palabras clave

Comunicación interpersonal, educación comunitaria, política de desarrollo, política pública, democratización.

Forma sugerida de citar: Navarro-Nicoletti, Felipe & Aguirre, Jimena Isabel (2018). Una experiencia radial escolar y comunitaria en Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina. *Universitas*, 28, pp. 177-192.

Abstract

Community radio stations are initiatives that -within the educational framework- make voices and claims visible, as well as strengthening participative social dynamics. The present paper aims at analyzing various communication theories within the educational field from the viewpoint of the community school radio "Hueney", which constitutes a significant experience that places value on the everyday lives of rural youth engaging with their environment. This work presents a qualitative and analytical methodology through the use of interviews made to relevant participant members of the aforementioned radio station. The conclusions reflect that the radio not only as a means of support, understood as mediation of the voices of the surrounding community and bond that strengthens the cultural and social identity.

Keywords

Interpersonal communication, community education, political of development, public politics, democratization.

Introducción y estado de la cuestión

Celebración de la voz humana
Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir,
A la voz humana no hay quien la pare.
Si le niegan la boca, ella habla por las manos,
O por los ojos, o por los poros, o por donde sea.
Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás,
Alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada (Galeano, 1989, p. 3).

En el siguiente trabajo tenemos como objetivo poner en discusión la importancia que tienen las políticas públicas y digitales en la construcción de un proyecto educativo integral, dinámico y productivo; las mismas constituyen un factor interesante de construcción identitaria social. A partir de un estudio de caso, trabajamos ciertas categorías en entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad educativa de Pilcaniyeu (zona rural rionegrina en Argentina). Profundizamos miradas teóricas que provocan el análisis y la reflexión sobre la incidencia de las radios comunitarias en la escuela y su contexto.

El caso refiere al Centro de Educación Media N° 41¹ ubicado en la localidad de Pilcaniyeu, situada a 70 kilómetros de la ciudad de San Carlos de Bariloche, en la provincia de Río Negro, Argentina. Esta localidad cuenta con 757 habitantes registrados en el censo del año 2010. La estabilidad poblacional siempre ha sido un tema importante para esta localidad rural que presenta una alta movilidad. Así, la creación de establecimientos educativos es clave para la formación y retención de la población joven local.

La complejidad social, es decir, la “crisis” por los cambios vertiginosos políticos, sociales, tecnológicos, económicos y culturales actuales se refleja cada vez más en escuelas (Aguirre & Stahringer, 2015; Cardoso, 2006; Ferraros, 2010; Freire, 2004; Huergo, 2007; Sunkel y Trucco, 2012; Torres, 2001; Walsh, 2008). Estereotipos, gustos, preferencias e intereses se exponen en los medios de comunicación y parecen imponerse frente a las singularidades y a “lo que pasa en las instituciones educativas”. Hablamos de “modas” o cambios globales que no son sólo culturales sino que económicos y políticos. La identidad local en el mundo global se desdibuja (sobre todo por la influencia desde las redes); cada vez más se diluyen las relaciones personales, las preferencias, los intereses y las dinámicas de vida. Por lo dicho, nos interesan aspectos vinculados a la aplicación de políticas públicas orientadas al ámbito escolar que han conducido a la generación de canales de comunicación de lo singular y de lo local, como radios de frecuencia modulada. Estas iniciativas potencian habilidades sociales en los estudiantes y otros actores de la comunidad que promueven la construcción de identidad y pertenencia no solo en el marco de la escuela sino también en la comunidad donde esta se insertan (Martín Barbero, 1987 y 2008; Galeano, 1989; Hall, 1996; Kaplún, 2002; Magarola, 2010; Uranga, 2016; Uranga & Thompson, 2016), se generan temas valiosos que reencuentran al sujeto con su alrededor cultural.

El caso elegido en tanto soporte radiofónico de carácter comunitario se encuentra enmarcado en un campo comunicacional de dinámicas y discusio-

1 Esta escuela se funda el 23 de Febrero de 1921 en el departamento de Pilcaniyeu. Nace con la llegada del general Julio Argentino Roca en la campaña militar denominada conquista del desierto (Campaña militar en la cual el Gobierno Argentino, entre 1878 y 1885, tiene como objetivo incorporar a la soberanía nacional terrenos ya ocupados por pueblos indígenas), se trató de un territorio ya habitado por pueblos originarios establecidos en tierras adquiridas por la “Ley Avellaneda” (Se refiere a la ley de inmigración y colonización N° 817, cuyo objetivo era poblar y aprovechar extensiones de tierras y, por ende, se otorgaban terrenos a quienes lo solicitaron en 1891). A diez años de su fundación, el tren arriba a Pilcaniyeu, comunicando a la misma con el resto de los departamentos y en 1939 se crea la Comisión de fomento que establece jurisdicción en la localidad.

nes aún vigentes y movilizantes, donde se rescatan a las radios comunitarias y alternativas como medios democratizantes de la voz de los sectores populares y como herramienta de generación de la participación comunitaria y la identificación socio político de carácter reivindicativo (Martín Barbero, 1987; Kejval, 2009; Graziano, 1980; Huergo, 2009; Mata, 1988 y 2009; Pulleiro, 2012). Las radios comunitarias contribuyen al desarrollo social de las comunidades, como se ha visto en diversas situaciones y, especialmente, en la experiencia colombiana (Álvarez Moreno, 2008).

Cabe subrayar que, sabemos que hay modelos de financiamiento diferentes para las radios de acuerdo a las políticas públicas de los países, los mismos implican en distintos modos a la responsabilidad del Estado. Los Estados tienen control de la planificación, gestión y vigilancia del espectro radiofónico (Binder, Fisher & Godinez Galay, 2017). La historia de las radios comunitarias en su generalidad es marcada por los diferentes funcionamientos estatales, en donde el marco legal pasa a ser fundamental para el sostenimiento de dichos medios, no solo por los beneficios económicos a los que accede, sino por una reivindicación mediática y política en su participación social. Si tenemos en cuenta que la radio seleccionada para el análisis de este trabajo posee un marco legal estable cuando la gran mayoría no lo logra, se vuelve clave para comprender su trascendencia, el valor que la misma ha desarrollado para su entorno en particular y para el campo de la comunicación popular, comunitaria y alternativa en general.

Material y métodos

El C.E.M N°41 inició sus actividades como ciclo básico unificado (CBU) en el año 1989 contando con los tres primeros años del ciclo escolar y compartiendo espacio físico con la escuela primaria N° 269, en donde los alumnos tuvieron que emigrar a otras localidades al finalizar el ciclo pedagógico. En el año 1995 se creó el ciclo superior modelizado (CSM) en el que se integraron el cuarto y quinto año del ciclo escolar agregando la modalidad de “agroforestería”, lo que posibilitó la estabilidad de la comunidad con una actividad rural inclusiva en donde los jóvenes ya no se vieron obligados a finalizar su ciclo pedagógico superior en otro establecimiento.

El edificio escolar se finalizó en el año 2000 y cuenta con cinco aulas, sala de profesores, sala de radio, biblioteca, sala de talleres, baños y precep-

toría, albergando a más de 100 alumnos. El centro de Educación Media N° 41 de Pilcaniyeu, como otras instituciones educativas gestaron sus proyectos curriculares y extracurriculares mediante políticas públicas que permitieron financiar y acompañar los mismos.

En el caso a analizar, se trabajó con políticas como el “Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa” (PROMEDU), el “Plan Mejora Institucional” (PMI) y el “Centro de actividades juveniles” (CAJ). En el caso de PROMEDU, se trata de una política implementada desde 2012 con el fin de generar mayores oportunidades educativas a niños, niñas y jóvenes de diversos estratos sociales a partir de la financiación de actividades de apoyo, promoción del nivel secundario y financiamiento a diversas infraestructuras educativas. Esta política impulsada desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios argentinos con financiación del Banco Interamericano de Desarrollo, buscaba cubrir la educación inicial para niños de 5 años, incorporar alumnos a escuelas estatales estableciendo una jornada extendida e incrementar el nivel de eficiencia del nivel secundario con el financiamiento de proyectos curriculares de interés.

El PMI iniciado en 2014 por el Ministerio de Educación en conjunto con la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, buscaba aplicarse para la formación de proyectos institucionales con el fin de mejorar la calidad educativa secundaria y evitar la deserción escolar. A partir de un proyecto armado por la institución educativa solicitante, se debería poder establecer un panorama inicial, objetivos, metas y estrategias institucionales para que dicha financiación sea efectiva a los fines planteados. Otra de las políticas utilizadas por el caso a analizar es el “Programa Nacional de Extensión Educativa-CAJ”; este programa tuvo como objetivo generar nuevos ámbitos de acción inclusivos en donde los jóvenes puedan organizar el tiempo y espacio recreativo complementario al escolar, pretendiendo llegar a esto generando espacios para el conocimiento y uso de los medios de comunicación, por ejemplo, en los que se ubicaría la creación de soportes radiofónicos.

En el contexto de incorporación de las políticas públicas, el C.E.M N° 41 potenció una reestructuración edilicia y un proceso de fusión de su material curricular con un proyecto comunicacional que incluyó en un principio el armado de una revista y posteriormente la radio “F.M Hueney”. Las políticas antes descriptas, financiaron y orientaron el proyecto junto con el

“Foro Argentino de Radios Comunitarias” (FARCO); que, particularmente, aportó equipamiento y capacitaciones a distintos actores de la escuela. De esta manera se favoreció la consolidación del proyecto comunicacional que hasta la actualidad lleva una trayectoria de 16 años.

El presente estudio analiza el proceso formativo de la radio comunitaria “Hueney” y sus dinámicas de diálogo con su comunidad desde entrevistas en profundidad a referentes de la institución educativa antes descrita y de la radio misma. Se entrevistó al Director, al Secretario/Preceptor, Profesor/ Coordinador del Proyecto de Radio Comunitaria de la escuela. Los actores elegidos tenían un compromiso significativo con la institución, el cual data no menos de los diez años, según el caso. A partir de los datos recolectados en las entrevistas, sumado a documentos institucionales que relatan el proyecto de la radio, se entabla una metodología cualitativa que nos permite analizar ciertas categorías (medios comunitarios y procesos de configuración identitaria local; escuela y alfabetización mediática; medios comunitarios y participación social). El cruce teórico que se propone, nos parece de suma importancia para poder problematizar los procesos sociales que se muestran naturalizados dentro de la comunidad.

Los siguientes apartados ahondan en el proceso de construcción identitaria de la institución con la comunidad aledaña, a partir de poner en práctica el proyecto comunicacional diseñado. Se recorren políticas digitales intervinientes en la dinámica popular y comunitaria del centro educativo y algunos proyectos realizados. Además, se da cuenta de la significación de políticas públicas que han auspiciado integración, participación y democratización a través de canales disponibles y concretos.

Análisis y resultados

Construcción identitaria a partir del proyecto comunicacional escolar

Para poder hacer efectiva la aplicación de políticas públicas de financiamiento en la gestación de la radio en el C.E.M N°41, su personal directivo, docente y administrativo realizó un proyecto específico que se incorporó al “Proyecto pedagógico Institucional” (PEI). En este apartado analizaremos

dicho proyecto, desde teorías vinculadas a la construcción identitaria, en particular, de la institución con su comunidad.

El proyecto de “F.M Hueneý”, nombre otorgado a la radio escolar y comunitaria, tiene como destinataria a “la comunidad de Pilcaniyeu y la zona rural adyacente” y como finalidad, entre otras, “favorecer la expresión de los estudiantes, tanto oral como escrita” (PEI CEM 41, 2016, p.1). Entendemos que se intenta fomentar las habilidades de los jóvenes y su relación con la comunidad a través de la creación del soporte radial desde el ámbito escolar, ya que como sostiene Cardoso (2006, p. 2) “gestionar es también construir medios eficaces y eficientes para incidir en la realidad en busca de que los acontecimientos tomen un rumbo deseado”. La creación de un soporte comunicacional como el radial es claramente favorable para poder desarrollar los canales de expresión entre alumnos y alumnas y así entablar un canal de comunicación efectivo con la comunidad adyacente que permita una relación más estrecha y dinámica, constituyendo como institución un modo particular de ser y estar en el mundo. Las radios comunitarias, así como el soporte seleccionado para el análisis, nacen en el territorio Argentino aproximadamente en la década de 1980 con el interés de efectivizar un medio que le permita a las clases populares un canal de expresión por fuera de la interacción pasiva que les proponían los medios hegemónicos de comunicación. A partir del año 2009, con la sanción de la ley 26.522 de servicios de comunicación audiovisual, las radios comunitarias se han resignificado en materia de democratización de la palabra y una participación más activa de la comunidad en las que se encuentran insertas. Más allá de una reivindicación simbólica en materia comunicacional popular, el numeroso surgimiento de nuevos financiamientos (a raíz de la nueva ley de medios), han permitido un mejor y mayor desarrollo de medios comunitarios, que aquí reflejamos en un caso de estudio. En el caso presentado, definimos a la radio educativa como derivado del campo de las radios comunitarias, populares y alternativas enmarcada en un sistema educativo.

A partir de la búsqueda de la “participación como medio para” (Maga-rola, 2010, p. 4) habilitar formas de configuración grupal y nuevos modos de relación con la comunidad que abra espacios de reflexión, producción y desarrollo de recursos para la gestión de los problemas cotidianos, como se menciona en el proyecto; se consolida lo que Rosa María Torres (2001) llama “Comunidad de Aprendizaje”. La misma funciona con una dinámica de educación comunitaria centrándose en una “estrategia de desarrollo y trans-

formación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano y teniendo en la mira el desarrollo local y el desarrollo humano” (Torres, 2001, p. 2), estableciendo una clara vinculación entre la institución educativa y la comunidad adyacente que lo rodea. Bajo esta premisa el C.E.M N° 41 tomó al proyecto radial como un canal que excede al soporte técnico, sino que se constituyó en elemento clave para poder construir una configuración grupal cohesionada a nivel institucional y así, con dicha imagen, establecer un ámbito de relación y participación dinámica. De ésta forma se pudo expresar y dar a conocer los acontecimientos diarios de la comunidad, entre otros aspectos. Como menciona el director del colegio:

...hay una gran relación con otras instituciones del pueblo porque tienen un espacio para venir a comunicar lo que están haciendo. Referentes del Hospital, por ejemplo, han hablado de prevención de enfermedades como a gripe A. También la iglesia católica u evangélica. Distintas instituciones.

En tanto generación de lazos internos dentro de la institución educativa, se propusieron ciertos objetivos con vista a la consolidación de un equipo operativo. Se conformó un equipo ya que “es necesaria la realización de una tarea común que lleve a un resultado, proceso, productos, servicios, trabajo práctico o de campo, aprendizaje para el que se necesitan habilidades específicas de cada uno” (Ferraro, 2010, p. 2). En el objetivo general del proyecto, proponen “promover habilidades para el trabajo en equipo”, es decir, poder generar capacidades específicas para investigar con más solidez y así establecer mecanismos de relación tanto entre los mismos actores del establecimiento como hacia afuera con la comunidad, para poder ofrecer recursos ante inconvenientes cotidianos. El conjunto de jóvenes, integrantes del C.E.M N°41, propusieron como resultado establecer una interacción dinámica con la comunidad como institución (equipo) que acompaña y auspicia la solución de problemas cotidianos. Esta actividad se efectúa no solo desde el desarrollo curricular, sino desde canales de comunicación generados para ello. Es por esto que la consolidación de un equipo operativo interno (de gestión) pasa a ser fundamental en un primer paso para la relación estrecha entre el colegio y su comunidad de inserción.

En el proyecto mencionado se establece un plan de acción donde se propuso un trabajo en etapas. Comenzaron con la consolidación de un grupo responsable de gestión del proyecto radial, continuaron con la convocatoria de jóvenes de la institución que no pertenezcan al grupo gestor, luego propu-

sieron generar estrategias de inclusión de vasos comunicantes entre la pedagogía áulica y las actividades producidas en la radio y, por último, expandieron todo lo anteriormente trabajado a la comunidad local. En primer lugar, lo que se propone desde la comunidad educativa es generar, además de un grupo físico de personas que administren y produzcan en la radio, una identidad que se construya a través de la diferencia y no al margen de ella (Hall, 1996, p. 18), es decir, establecer una identidad como institución educativa que no se encierre en sí misma, sino que pueda tener la capacidad de generar una consolidación del equipo operativo que a la vez pueda atender a las necesidades de la comunidad y otras instituciones que lo rodea, y no quedarse meramente en el desarrollo pedagógico áulico. Por otro lado, la identidad que proyectaron desde la escuela no es esencialista, sino es claramente “estratégica y posicional” (Hall, 1996, p. 17), ya que se posicionaron desde un lugar de referencia hacia la comunidad, como mencionó su director: “se fue generando esa identidad y se fue metiendo en la sociedad (...) estamos orgullosos de decir que es la radio del pueblo, la escucha verdaderamente todo el pueblo”. La identidad que se forjó desde el C.E.M N°41 es clave para fomentar la participación de la comunidad, ya que, como menciona Magarola (2010) “la participación es comunicación” (p. 4) y es esa comunicación la que permite una integración más consolidada entre la escuela y su comunidad, pudiendo cerrar el ciclo propuesto como plan de acción institucional por un lado y generando un proceso de construcción comunitaria que consolida a la comunidad como tal, con una identidad más definida.

El proyecto logró una consolidación de un equipo estable formado por jóvenes estudiantes de distintos cursos del colegio, en tareas de gestión y organización de las emisiones semanales de la radio, es decir que la participación se produjo desde la producción de contenidos y hasta a nivel administrativo. El desafío pendiente es capacitar a estudiantes en el plano técnico del mantenimiento de la radio, ya que hoy en día sólo hay un referente que se encarga de ello fundamentalmente.

El C.E.M N°41 como “comunidad de aprendizaje” (Torres, 2001), articuló un proyecto de desarrollo local y nacional, teniendo como clave fundamental la relación de la institución con su comunidad. En el proyecto analizado observamos claramente una sociedad local y sus necesidades cotidianas como premisa fundamental para establecer una visión amplia de la institución educativa con un esfuerzo en conjunto que entrama políticas pú-

blicas, las necesidades de la comunidad y el colegio con sus proyectos comunicacionales y pedagógicos.

En síntesis, dimos cuenta como un proyecto institucional desde el C.E.M N° 41, no sólo llevó a la consolidación comunicacional y educativa de la institución; sino que también a la construcción identitaria que se genera como institucional y a su vez como ente clave en la dinámica de desarrollo social de la comunidad en la que se encuentra inserto.

Políticas digitales, educación y dinámicas populares y comunitarias

El uso de las tecnologías en educación implica trabajar con “biografías tecnológicas” de docentes, estudiantes y esa comunidad (Huerdo, 2007). ¿Qué recuperamos en estas biografías? Historias claves que acompañan y resignifican la apropiación de los medios, experiencias que vinculan de diversos modos con la tecnología. Se trata, en el caso de la radio comunitaria, de un espacio para expresarnos al que llegan de distinta formas: profesores, alumnos, y agentes o miembros de la comunidad. Esa aproximación a la radio, en muchas ocasiones, dota de nuevos sentidos a sus vivencias. Adultos que se reconectan con la música tradicional de ese “su lugar”, con necesidades sociales propias, con eventos de interés y de servicio al otro; con proyectos preventivos o de implicación común. En relación a los más jóvenes, especialmente, supone reconocerse, identificarse y dialogar con la cultura más propia, lo popular.

La radio, de acuerdo a lo que nos comentaron en el CEM N° 41, puede coadyuvar en poner en valor costumbres, ideas, demandas, mitos, creencias, hechos, símbolos, lo producido, principios de lo local. “Hueney” trata de servir a la comunidad, nos dice el director de la escuela, se transmiten desde los actos escolares y el taller de música en vivo a programas en los que participan especialistas del hospital local, maestros, profesores, referentes de iglesias y/o de la Municipalidad. El gestor escolar, entusiasmado, expresa que: “...Hay chicos que por ejemplo en público les cuesta interpretar un instrumento o cantar, pero van a la radio y tocan la guitarra o cantan y lo realizan con soltura, y sorprendentemente llegan a muchas familias en el pueblo”. Además, en las emisiones de la radio se recuperan prácticas vinculadas al cultivo y ganadería de la zona; fiestas populares y fechas claves que están en la memoria colectiva del pueblo.

Tal como sostiene Kaplún (2002) los hombres y los pueblos de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes; exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de sociedades más democráticas. Las tecnologías habilitan a producir desde un/ mi lugar y a la vez común, ser parte activa en procesos de recreación de la comunidad. Tal vez, podemos agregar, que cuando aludimos al “habitar” se puede pensar, también, en colmar de sentidos a la experiencia de tu tierra, de tu origen, de tu hogar a través de la oportunidad de la mediación radial.

Iniciativas como el programa Conectar Igualdad (PCI)², que surge en el año 2010, en Argentina constituyen políticas digitales para un andamiaje político activo y dinámico con el fin de fortalecer procesos de ejercicio de ciudadanía, de participación y de movilidad social ascendente. El programa presenta una mirada político-pedagógica que intenta reforzar las funciones estructurales de las escuelas y del sistema educativo en pos de transformar la educación y tender a modelos más críticos en una lógica de políticas focalizadas con este gran desafío subyacente (Aguirre & Stahringer, 2015). Bajo este programa se potencia el uso pedagógico de las radios en la escuela. Tal es el caso de la radio Hueney que fue beneficiada por capacitaciones, mejores equipos, acceso a nuevos softwares específicos, ampliación de la cobertura radial y más participación comunitaria.

Documentos internacionales sostienen la significatividad de la integración de tecnologías a la educación (UNESCO, 2004; NEPT, 2010, Sunkel y Trucco, 2012; IIPE-UNESCO, 2014, entre muchos aportes), los mismos ponen en consideración esta necesidad real y global para todas las regiones. Lo valioso, desde nuestro punto de vista, en el caso de la radio comunitaria sería la visibilización de voces que nos cuentan lo propio, lo cotidiano de una escuela de nivel medio y su comunidad rural. Docentes y jóvenes se involucran con las tradiciones a través de programas que describen la agricultura autóctona, bailes típicos, devociones, proyectos, festejos y sucesos de Pilcaniyeu.

2 En el marco del PCI se efectuó la entrega de más de 5 millones de netbooks a estudiantes y docentes de todas las escuelas secundarias, Institutos de Formación Docente y escuelas especiales de Argentina (desde 2010 a la actualidad). El programa supuso una fuerte inversión en el desarrollo de infraestructura tecnológica en cada uno de los edificios escolares (denominado piso tecnológico) que favorece el desempeño didáctico y pedagógico por medio de una red interna. Asimismo, el PCI vinculado a políticas específicas por las que se entregaron equipos para la instalación de radios escolares potenció las posibilidades técnicas y pedagógicas (las netbooks contenían programas para ser aprovechados, por ejemplo, en relación a las radios).

Desde una perspectiva crítica de la educación, una de las tareas más importantes consiste en que el docente pueda construir junto a los alumnos experiencias que fortalezcan la identidad cultural (Freire, 2004). Lo mencionado entrama recuperar lo histórico, lo social, lo económico de la comunidad y además, sentimientos, emociones, gestos que trascienden una enseñanza de transferencia de saberes hacia una enseñanza liberadora y que gesta autonomía. Así, se forjan otras pedagogías, pedagogías alternativas vinculadas a la tecnología, “pedagogías otras” que reivindican la identidad cultural y que recuperan sentido/s político/s de la educación o pedagogías de la reexistencia desde un posicionamiento de y desde la construcción política subalterna (Walsh, 2008, 2013). Pedagogías que tornan a pensar a lo cultural como agencia de lo social.

Discusión y conclusiones

A la luz de aportes teóricos y del trabajo de campo (entrevistas y análisis documental proporcionado por el CEM N° 41), surgen algunas reflexiones. Hoy lo comunitario no es alternativo en tono pretencioso, hay un tejido más denso, se piensa conectado, entretejido, proyectado al mundo (Barbero, 2008). Pudimos observar un proyecto comunicacional que iba más allá de establecer medios de comunicación para que estudiantes pudieran intercambiar opiniones, sino que se establece una dinámica de creatividad y producción independiente que no queda solamente en las producciones escolares, sino que traspasa el medio para establecerse como parte de una construcción fundamental y significativa de la identidad de la comunidad.

Martín Barbero (1987) nos invita a pensar a la “comunicación como una cuestión de mediaciones más que de medios, cuestión de cultura, y por lo tanto no solo de conocimiento sino de reconocimiento”, y es de esta manera que funciona la radio escolar de Pilcaniyeu. La radio analizada construye su significación más allá del medio en sí. Como mencionamos anteriormente, como un espacio de mediación entre las demandas, opiniones, experiencias e información necesaria que tienen distintos agentes de la comunidad y el mismo pueblo que recibe todo esto y se empodera; resignificando la información transmitida, en espacios de consolidación identitaria en cuanto a comunidad.

Los medios de comunicación como instrumentos para una educación popular nutren un proceso educativo transformador (Kaplún, 2002), y que

la radio “Hueney” se encuentre ubicada físicamente en la escuela y articulada con los procesos pedagógicos, lleva a que la misma funcione también desde una dinámica consciente de cambio y de mejora para la comunidad.

En el transcurso del análisis, pudimos dar cuenta del proceso que menciona Uranga (2016) en tanto multiplicidad de relaciones, entre medios de comunicación y la comunidad. El autor se refiere “al proceso por el cual se conforman determinados rasgos culturales que terminan construyendo la identidad de un espacio, grupo, comunidad o territorio” (p. 150), así como pudimos observar la construcción identitaria que se establece en la comunidad de Pilcaniyeu a partir de la radio escolar “Hueney”. De este modo, teniendo en cuenta la dinámica social generada a partir del proyecto comunicacional del CEM N° 41, entendemos por incidencia de las organizaciones sociales a la acción sostenida en el tiempo que busca la transformación social desde una perspectiva de derecho para influir y generar discusión pública sobre determinados temas (Uranga & Thompson, 2016) que los medios comerciales generalmente no contemplan.

A partir de la incursión en la radio comunitaria seleccionada, pudimos observar como se cubren las expectativas sociales en torno al medio. Se genera un “derecho para realizarse socialmente como ser humano y un deber para organizar nuestras sociedades con dignidad, solidaridad, justicia social y desarrollo sostenible” (Gutiérrez & Mata, 2001, p. 3), donde la radio pasa a cumplir un rol más grande que el de informar, sino también el de otorgar las herramientas necesarias a su comunidad para que puedan organizarse como tal.

Finalmente, cabe reparar en las políticas públicas y digitales que retroalimentaron la institución educativa y brindaron una oportunidad de fortalecer el proyecto de la radio escolar comunitaria. Estas auspiciaron el desarrollo de habilidades sociales, la apertura a “querer ser parte de Pilcaniyeu” a través de dar la voz a sus jóvenes y, principalmente, potenciaron el entramado de propuestas curriculares que son puente con la comunidad. En otras palabras, abordamos posibilidades que legitiman y vuelven valiosas a las políticas públicas porque potencian canales de participación e incluso de democratización. En relación a esto último, cabe destacar que, aún más preponderante es la política cuando reivindica y reconoce culturas locales de ámbitos o lugares postergados en lo económico, social y geográfico frente a procesos de globalización que desvanecen identidades y provocan la emigración de los jóvenes.

Apoyos

Apoyo académico y financiero por parte del Proyecto PICT 2014/0992 “Miradas binacionales (Argentina y Chile) sobre Patagonia Norte: Desarrollo territorial, cultura e identidades sociales en el siglo XX”, anclado en el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IID-yPCa), perteneciente a CONICET y Universidad de Río Negro (Argentina)

Bibliografía

- Aguirre, J. & Stahringer, R. (2015). Las TIC y la democratización del conocimiento. Un análisis desde las voces de docentes innovadores. En: *Jornadas de Sociología, Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUIYO.
- Álvarez Moreno, M.A. (2008). El desafío de las radios comunitarias. *Anagramas*, 6(12), 61-77.
- Barbero, J.M. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Ed. Gili S.A.
- Barbero, J.M. (2008). Políticas de la comunicación y la cultura: Claves de la investigación. *Dinámicas interculturales, II*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Binder, I., Fisher, P., & Godínez Galay, F. (2017) *Como sea. Sostenibilidad económico administrativa en radios comunitarias en Argentina*. Buenos Aires: Ed. del Jinete Insomne.
- Cardoso, N. (2006). Pensar los medios de comunicación para las organizaciones desde una perspectiva participativa y comunitaria. *Ficha de cátedra Comunicación Comunitaria*. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires.
- CEM N° 41 (2016). Proyecto educativo Institucional. Pilcaniyeu. Río Negro. Argentina. Recuperado de <https://goo.gl/FicwXh>
- Ferraro, J. J. (2010). Trabajo en equipo. En *Material de cátedra Análisis Institucional*. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. San Pablo: Paz y Tierra.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Graziano, Margarita (1980). Para una definición alternativa de la comunicación. *Revista INNINCO*, 1-6. Universidad Central de Venezuela. Tercer Trimestre.

- Gutiérrez, H., & Mata, M. C. (Ed.) (2001). Prefacio. En *¿Siguen vigentes los radios populares? Opinión de 30 especialistas latinoamericanos*. Quito: Ed. ALER.
- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu Editores.
- Huergo, J. (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. La Plata.
- Huergo, J. (2009). Algunos desafíos de la comunicación/educación comunitaria y popular. En *Construyendo comunidades. Reflexiones actuales de la comunicación comunitaria* (pp. 37- 49). Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- IPEE UNESCO (2014). Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina. Redactoras: Lugo, M. T., Kelly, V. y Grinberg, S., IPEE UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Kejval, L. (2009) *Truchas. Los proyectos político-culturales de los radios comunitarios, alternativos y populares*. Buenos Aires: Prometeo.
- Magarola, O. (2010). Acerca de la participación. En *Apunte de Cátedra Comunicación Comunitaria*. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires.
- Mata, M. C. (1988). Radios y públicos populares. *Diálogos de la Comunicación*, 19, s.d.
- Mata, M. C. (2009). Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social. En *Construyendo comunidades. Reflexiones actuales de la comunicación comunitaria* (pp. 21- 37). Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- NEPT -National Educational Technology Plan Technical Working Group- (2010). *Transforming American Education: Learning Powered by Technology*. Washington: Department of Education.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). *Las Tecnologías digitales frente a los desafíos de la educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago: CEPAL.
- Pulleiro, A. (2012). *La Radio Alternativa en América Latina. Experiencias y debates desde los orígenes hasta el siglo XXI*. 1a ed. Buenos Aires: Editorial: Cooperativa gráfica El Río Suena.
- Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. En *Simposio internacional sobre Comunidades de aprendizaje*. Barcelona.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*. Montevideo: UNESCO.

- Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Buenos Aires. Editora Patria Grande.
- Uranga, W. & Thompson, H. (2016). *La incidencia como camino para la construcción ciudadana*. Buenos Aires: Editora Patria Grande.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En W. Villa y A. Grueso (Comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.

Fecha de recepción: 2017/04/11; fecha de aceptación: 2018/02/19;
fecha de publicación: 2018/03/01

Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior

Academic stress in Higher Technology students

Luis Antonio Álvarez-Silva

Instituto Tecnológico Superior Vicente Rocafuerte

lalvarez@itsvr.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5835-714X>

Roberto Medardo Gallegos-Luna

Instituto Tecnológico Superior Vicente Rocafuerte

rgallegos@itsvr.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1693-3951>

Pablo Samuel Herrera-López

Unidad Educativa Bilingüe Torremar

pherrera@torremar.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2022-0989>

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue identificar el nivel de estrés académico al que están expuestos los estudiantes de Tecnología Superior en Finanzas de una entidad de educación superior pública de la ciudad de Guayaquil-Ecuador. El diseño de la investigación fue no experimental de corte transversal, con una muestra no probabilística por conveniencia de 210 estudiantes, quienes tienen una permanencia en la institución mayor a seis meses. El proceso de autorización, levantamiento y análisis de la información se realizó en el tercer trimestre del año 2017. La herramienta que se utilizó fue el Inventario de Estrés Académico SISCO diseñado por el Dr. Barraza Macías Arturo de la Universidad Pedagógica de Durango en México. En esta investigación el instrumento obtuvo un alto nivel de confiabilidad con un puntaje de 0.894 según Alfa de Cronbach. En conclusión, el estrés académico está presente en nivel medio, siendo las demandas del entorno tales como la sobrecarga, los mayores desencadenantes de reacciones a nivel psicológico.

Palabras clave

Estrés, estrés académico, educación, tecnología, Psicología.

Forma sugerida de citar: Álvarez-Silva, Luis Antonio, Gallegos-Luna, Roberto Medardo, & Herrera-López, Pablo Samuel (2018). Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior. *Universitas*, 28, pp. 193-209.

Abstract

The main objective of this research was to identify the level of academic stress to students of Higher Technology in Finance of a public higher education institution of the city of Guayaquil-Ecuador. The research design was non-experimental cross-sectional, with a non-probabilistic sample for convenience of 210 students, who have a stay in the institution greater than six months. The process of authorizing, surveying and analyzing information was carried out in the third quarter of 2017. The tool used was the SISCO Academic Stress Inventory designed by Dr. Barraza Macías Arturo of the Universidad Pedagógica de Durango in Mexico. In this investigation, the instrument obtained a high level of reliability with a score of 0.894 according to Cronbach's Alpha. In conclusion, academic stress is present in the middle level, with the demands of the environment such as overload, the major triggers of psychological reactions.

Keywords

Stress, academic stress, education, technology, Psychology.

Introducción

En la actualidad, las circunstancias a las que está expuesto el individuo son de múltiples características. El sujeto se desempeña en una realidad social influenciada por distintos sucesos. La persona a lo largo de su vida cumple con facetas y roles en el ámbito familiar, educativo y laboral. En las últimas décadas, las condiciones han cambiado de forma más competitiva, haciendo mucho énfasis en el conocimiento y en trabajo (Matilde, Iglesias, Saletab, & Romaya, 2016).

El conocimiento, el aprendizaje y la educación son facetas muy importantes en el desarrollo de las personas. Sin embargo el cursar por estas facetas demanda de tiempo, esfuerzo y dedicación de las personas. El cursar por estas etapas, especialmente la educación de nivel superior, constituye una situación estresante para muchas personas, ya que se establece un afrontamiento a un forma de aprendizaje distinta a la que se vino dando en las etapas antecedentes de formación, ejemplo de ello es la autonomía, las redes de apoyo académico, el nuevo entorno, los modelos de enseñanza y el desarrollo de competencias técnicas (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012).

Por consiguiente, en el presente contexto y conforme a los cambios organizacionales, los estudiantes de nivel superior de hoy en día se encuentran cursando múltiples situaciones relativamente nuevas. En la actualidad el estudiantado está inmerso en una serie de demandas que obedecen a una normativa de competitividad de orden mundial, en el que la exigencia académica se ha vuelto un protagonista importante en el nivel superior, en efecto, el cumplimiento de estas demandas y exigencias pueden constituir en los individuos una fuente de estrés (Herrera & Moletto, 2014).

En esta investigación, la educación tendrá un fuerte nivel de atención, especialmente la educación de nivel superior, tomando como base uno de los fenómenos latentes que se dan en nuestro nivel cotidiano el cual es el estrés provocado por procesos de enseñanza o también denominado estrés académico, el cual desde un enfoque biológico, se lo puede considerar como una respuesta fisiológica del sujeto a la demanda del entorno educativo que incide en su rendimiento (Maturana & Vargas, 2015).

Dentro del ámbito educativo, se identifica la existencia de elementos que atraen mayor nivel de estrés académico en el estudiantado. Es observable que uno de ellos es la etapa de rendición de pruebas, algunas de ellas estandarizadas. Investigaciones señalan que estos eventos de rendición de pruebas o exámenes, presentan un mayor índice de tensión psicológica, estrés y preocupación en la mayoría de los estudiantes (Domínguez-Lara, 2016). La ansiedad es otro de los factores que se añaden al proceso de estrés académico, también se la puede considerar como una respuesta adaptativa normal que hace frente a una amenaza, que puede ocasionar que el sujeto aumente su desempeño o que a su vez se desequilibre por su actividad, debido a la falta de recursos suficientes (Castillo, Chacón, & Díaz-Véliz, 2016).

El presente estudio abordó como principal objetivo: Determinar el nivel de estrés académico que tienen los estudiantes de la carrera Tecnología en Finanzas de una entidad pública de nivel superior, la misma que tiene más de diez años al servicio de la comunidad, la cual tiene como misión la formación de técnicos y tecnólogos de nivel superior (Instituto Tecnológico Superior Vicente Rocafuerte, 2017). Por otra parte, los objetivos específicos del estudio tienen como base la identificación de los aspectos teóricos y culturales del estrés y estrés académico, el análisis de los resultados del inventario proporcionado y por último efectuar conclusiones de los resultados obtenidos.

Estrés

El término estrés comienza a tomar mayor impulso a mediados del siglo XX, en estos tiempos se lo comenzaba a considerar como un factor cotidiano de la sociedad, en el cual, el origen del mismo estaba relacionado con estímulos estresores (Arribas, 2013). Por consiguiente, para definir el término es necesario enfocarse en su origen. El inicio del término estrés deriva principalmente de la Física, especialmente de la sección de los fenómenos físicos tales como la fuerza, la presión y la distorsión (Mazo, Londoño, & Gutiérrez, 2013).

El enunciado estrés se debe a la concepción realizada por el fisiólogo Hans Selye, quien alrededor de los años 30, mientras era un estudiante de medicina de la Universidad de Praga, analizó una serie de pacientes que padecían síntomas y consecuencias de características comunes, tales como la pérdida de peso, de apetito y demás síntomas inespecíficos, por lo que Selye definió a esta situación Síndrome General de adaptación. Mientras Hans continuaba sus estudios del área de Biología comenzó a experimentar con ratas de laboratorio sobre efectos en su sistema nervioso y linfático lo que lo llevo de forma inicial el termino estrés biológico, para posteriormente denominarlo estrés. Posterior a ello, en los años 60 Selye publicó su libro sobre el estrés (Berrío & Mazo, 2011).

Selye definió el estrés como la respuesta no específica del organismo ante las demandas que se le presenten (Espinel, Robles, & Álvarez, 2015).

En efecto y en contraposición a esta teoría, se realizaron críticas por otras ciencias tales como la Psicología, en las que señalaban que el enfoque biológico de estrés era exclusivamente definido por la respuesta fisiológica de la persona, y no se consideraban otros elementos. Por tanto, la perspectiva biológica de Selye no fue la única que abordó la temática (Martín, 2007).

Por consiguiente, el psicólogo estadounidense Richard Lazarus de la Universidad de Berkeley alrededor de los años 90, fue quien presentó otro enfoque a la temática del estrés, en el cual señalaba su contraposición a la postura fisiológica o biológica, él indicaba que el estrés no es solo una respuesta, más bien es un proceso entre los estímulos causantes, las reacciones que se provocan y las situaciones que median la interacción, es decir un proceso entre el individuo y el ambiente. Por ello la característica de enfoque procesual o transaccional (Martín, 2007).

Lazarus realizó una impactante publicación a nivel científico, la que se tituló *El Estrés y las Emociones*, en esta publicación hace referencia a la utilización de metodologías cualitativas y cuantitativas para el abordaje del estrés. Esta publicación es un legado para las generaciones investigadoras de estrés. Por otra parte, los posteriores estudios de Lazarus se enfocaban en la temática de las emociones, el afrontamiento y el estrés, además indicaba que estos conceptos están vinculados y forman una unidad conceptual (Gómez, 2002).

Estrés académico

La definición universal sobre el estrés académico, no se la podría establecer, partiendo del hecho que los enfoques de abordaje de estrés son variados y relativos.

Según Orlandini (1999), las diferencias de los tipos de estrés son clasificados según la fuente que le da origen, por ende en este caso se puede considerar el estrés laboral, el estrés médico, el estrés académico o escolar, etc. (Barraza, 2005). Además, las personas a lo largo de su vida estudiantil mientras se encuentran en proceso de aprendizaje son propensas a soportar tensiones psicológicas lo que se denomina estrés académico (Alfonso, Calcines, Monteagudo, & Nieves, 2015).

Existe un abordaje relativamente variado a nivel conceptual sobre el estrés académico, en la que se define a este tipo de estrés como aquel factor que se origina por las demandas del entorno educativo y que afecta al profesorado y estudiantado.)El estrés académico es el malestar que siente el estudiante por causas físicas, emocionales, de relaciones interpersonales, de entorno y que pueden influir con presión en el desarrollo de las competencias que afrontan un contexto de rendimiento académico, citado por (Alfonso, Calcines, Monteagudo, & Nieves, 2015).

Siguiendo este orden de ideas, la presente investigación tiene como base el constructo teórico que señala que el estrés académico es un proceso sistémico con características de adaptación, principalmente psicológicas, que se manifiesta de forma representativa, con mayor incidencia en la educación media y superior (Barraza-Macías, 2009).

Por consiguiente, siendo el estrés académico un proceso, consta con sus respectivas etapas o momentos, la cuales se las puede definir como input, situación estresante y output. El input es la exposición del alumno a la deman-

da escolar, en el cual él valora la situación y considera los elementos que son estresores. La fase de situación estresante es provocada por los estresores que desencadenan una especie de síntomas de desequilibrio y la última fase es el afrontamiento que se genera al desequilibrio receptado, con el fin de equilibrar el proceso (Barraza-Macías, 2009).

Como señala Inga (2009), las investigaciones relacionadas al estrés académico en el ámbito de nivel superior, detallan que los elementos de mayor incidencia son la carga excesiva de tareas, la escases de tiempo al momento de realizar las actividades, las características de los docentes, las evaluaciones periódicas y la obligatoriedad de ciertas actividades extracurriculares, citado por (Alfonso, Calcines, Monteagudo, & Nieves, 2015).

Carreras de Tecnología Superior

El Ecuador, en octubre de 2008, presentó uno de los cambios significativos de gran importancia en su historia, esto fue cuando se aprobó la nueva carta política referente a la Educación Superior (Tolozano, Lara, & Illescas, 2015).

Posterior a ello, para el logro de los objetivos estratégicos planteados en la nueva constitución se formaron Organismos de control responsables de la Educación Superior, estos son: El Consejo de Educación Superior el cual tiene como objetivo la planificación, regulación y coordinación de la educación superior con relación a la función Ejecutiva y la sociedad (CES).

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, el cual tiene como finalidad el progreso de la calidad educativa superior a través de la evaluación y acreditación (CEAACES).

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación quien ejerce la rectoría de las políticas públicas de Educación Superior ejerciendo nexos entre la función ejecutiva y las instituciones de nivel Superior (SENESCYT).

Siguiendo este orden de ideas, para que un individuo adquiera las competencias para adaptarse a un medio laboral, es necesario que los contenidos educativos sean de mucha relevancia e importancia junto al nivel académico que cursa (Villa & Flores-Crespo, 2002). La educación técnica y tecnológica toma gran impulso en nuestro país, en concordancia con naciones que lo tienen como vanguardia, ya que fortalecen la educación superior tecnológi-

ca junto a la formación de instituciones tecnológicas innovadoras y carreras diseñadas a satisfacer un mercado ocupacional (Ruiz-Larraguivel, 2011).

En las carreras técnicas y tecnológicas el tiempo de estudios es menor a las carreras tradicionales, además impulsa la relación con organizaciones en sus diferentes áreas, con el fin de desarrollar un nivel idóneo de competencias en los estudiantes (Ruiz-Larraguivel, 2011). Los organismos gubernamentales antes citados, son aliados estratégicos en el desarrollo de la Educación Tecnológica Superior de nuestro país, además porque su gestión esta direccionada a la ejecución de las políticas públicas de formación técnica y tecnológica superior (SENESCYT, 2015).

La carrera Tecnología en Finanzas del Instituto Tecnológico Superior Vicente Rocafuerte es parte de la gestión de fortalecimiento de Educación Tecnológica Superior, ya que cumple altos estándares de calidad y satisface las demandas del entorno laboral a la que los estudiantes, egresados y titulados son partícipes. Los perfiles laborales a las que esta carrera se dirige están alineados a las actividades y funciones del análisis contable, financiero, tributario, presupuestario, administrativo de las organizaciones, es por ello, la gran importancia de la carrera a nivel de empleabilidad.

Metodología

El diseño del presente estudio es de tipo no experimental transversal, ya que reunió los datos en un momento específico de tiempo. Este período osciló en los meses que conforman el tercer trimestre del 2017. Es de alcance descriptivo, ya que puntualizó las características del fenómeno estudiado, en este caso el estrés académico (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

Muestra

Para el presente análisis, se utilizó un modelo de muestreo no probabilístico por conveniencia en el cual el criterio del investigador prevalece para la selección y formación de la muestra (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010). Los criterios de selección de la muestra fluctúan en que es necesario presenciar los factores educativos de la organización, tener un tiempo mínimo de seis meses en la entidad y haber cursado un mínimo de diez asignaturas.

Por tanto, según los criterios antes mencionados, se obtuvo que la muestra sería de los estudiantes que se encuentran cursando el último módulo de los paralelos del 1er semestre en adelante, por consiguiente se obtuvo la cantidad de 210 estudiantes de la carrera Tecnología en Finanzas. Otras características de la muestra es que los sujetos cursan jornada matutina, vespertina y nocturna por tanto un grupo de sujetos de la muestra labora en jornadas de 8 a 10 horas diarias antes de ingresar a su jornada académica.

El promedio general de edad de los estudiantes es 23 años. La cantidad de estudiantes de género masculino es 96, esto representa el 45.71% y de género femenino es 114, esto representa el 54.29%, tal como se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 1
Porcentaje de estudiantes por género

Género	Cantidad	%
M	96	45.71%
F	114	54.29%
	210	100.00%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio.

Elaboración: Los autores.

Dentro de la característica laboral, el 53.33% de la muestra labora, mientras que el 46.67% no. Por consiguiente, dentro del género masculino el 75.00% trabaja y el 25.00% no. Dentro del género femenino el 35.09% trabaja mientras que el 64.91% no. Así como señala la tabla 2.

Tabla 2
Porcentaje de empleabilidad por género

Género	Trabaja	%	No trabaja	%
M	72	75.00%	24	25.00%
				Total 96
F	40	35.09%	74	64.91%
				Total 114

Fuente: Datos alcanzados en el estudio.

Elaboración: Los autores.

Instrumento

La técnica utilizada fue la encuesta. El instrumento utilizado fue el Inventario SISCO de estrés académico, el cual tiene una amplia gama de aplicaciones en el ámbito académico superior de América Latina (Marín, 2015; Bedoya-Lau, Matos, & Zelaya, 2014; Jérez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015).

Este inventario fue validado por el Dr. Arturo Barraza Macías en el 2006, quien es profesor investigador de la Universidad Pedagógica de Durango en México, a través de modelos conceptuales (Barraza-Macías, 2006) y también por la descripción de los perfiles de los estudiantes del nivel medio y superior con estrés académico (Barraza & Silerio, 2007).

El instrumento posee 31 ítems, los cuales se encuentran en secciones que son: la sección primera que contiene un ítem dicotómico para efectuar el proceso de filtraje con lo que se obtiene si el encuestado es o no candidato a realizar las marcaciones. La segunda sección contiene un ítem de escalamiento tipo Lickert con cinco opciones de respuesta que oscilan desde 1 que representa poco a 5 que representa mucho, esta sección permite identificar el nivel de intensidad de estrés a la que están propensos los encuestados.

La tercera sección cuenta con 8 ítems, con un modelo de marcaje de respuestas modelo Lickert, en la que las opciones de respuestas oscilan en un rango de 1 a 5, en la que 1 representa nunca, 2 representa rara vez, 3 representa algunas veces, 4 representa casi siempre y 5 representa siempre. Esta sección permite identificar las demandas externas y su valorización como estímulos estresores.

La cuarta sección consta de quince ítems, estos presentan similar estructura del modelo de marcaje y tipología Lickert que la sección tres. En esta sección se puede identificar la sintomatología o reacción a la exposición del estrés académico o estímulo estresor. La quinta y última sección, presenta similar escalamiento tipo Lickert y estructura de marcaje que la tercera y cuarta sección, sin embargo, ésta presenta seis ítems. En esta sección se permite identificar la frecuencia de estrategias ante la situación estresante.

Procedimiento

Se realizó el proceso regular para solicitar la aprobación por parte de la máxima autoridad del Instituto. Por medio de una carta se procedió a realizar la petición para la autorización de la realización del estudio, la aplica-

ción de la encuesta a la muestra y de poder publicar los resultados obtenidos. La misma que fue aceptada.

Por consiguiente, en el tercer trimestre del año en curso, se realizó la visita a los paralelos de la carrera antes mencionada, con el fin de socializar las características, objetivos, beneficios, razón y la contribución científica que el estudio brindará a futuras investigaciones. Por otra parte, se socializó el concepto de estrés y estrés académico, desde un punto de vista práctico haciendo énfasis en que es un fenómeno que está presente en todas las etapas de la vida del ser humano.

Posteriormente, se entregó de forma física a cada miembro de la muestra el inventario SISCO de estrés académico, para la lectura, análisis y contestación de los ítems, lo que tuvo una aceptación de forma regular.

Una vez obtenidos los resultados de las encuestas, se procedió a clasificar según el ítem dicotómico las encuestas que aceptadas y no aceptadas con lo que se obtuvo que el 97.14% (204) de las encuestas son aceptables para el estudio. Como dato adicional, en otro estudio de similar temática en estudiantes de nivel superior Mexicanos se procedió a realizar el proceso de análisis de confiabilidad del instrumento por medio del coeficiente de consistencia interna alfa de Crombach con el que se obtuvo un porcentaje de 0.897 (Marín, 2015). Una investigación en estudiantes de Perú arrojó un coeficiente interno de 0.89 según alfa (Bedoya-Lau, Matos, & Zelaya, 2014). Otro estudio realizado con estudiantes en Chile, mostró un análisis de confiabilidad por medio de alfa con un puntaje de 0.875 (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015).

En la presente investigación se realizó el proceso de análisis de confiabilidad y validez sobre la utilización del instrumento en nuestro contexto para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS 22. Para el análisis de confiabilidad se usó la medida de consistencia interna utilizando el coeficiente de alfa de Crombach con el cual se obtuvo el puntaje de 0.894, además se utilizó el método de mitades de partidas con el cual se obtuvo un puntaje de 0.849 para la primera parte y 0.812 para la segunda parte. Estos datos reflejan el nivel elevado según la interpretación de un coeficiente de confiabilidad (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

La validez del instrumento se la realizó por medio de análisis factorial con la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) la cual arrojó un puntaje de 0.803, la prueba de esfericidad de Barlett obtuvo un grado de significancia

de 0.0 y el promedio de comunalidades oscila entre un mínimo de a 0.472 a un máximo de 0.800.

Resultados

Con respecto a la sección 1, la cual contiene el único ítem de características dicotómicas, el 97.14% de los encuestados confirmó que ha presentado momentos de preocupación durante su último periodo académico, haciendo de este un punto de generalización. Tal como señala la tabla 3.

Tabla 3
Respuesta a la pregunta Dicotómica

Pregunta Dicotómica	Cantidad	Porcentaje
Respuesta Positiva	204	97.14%
Respuesta Negativa	6	2.86%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio.

Elaboración: Los autores.

Con respecto a la sección 2, el 32.35% (nivel medio) de los estudiantes presentan exposición de intensidad al estrés académico, tal como señala la tabla 4.

Tabla 4
Exposición a la intensidad del estrés académico

Intensidad	Cantidad	Porcentaje
1 poco	14	6.86%
2 Tm -	40	19.61%
3 medio	66	32.35%
4 Tm +	58	28.43%
5 mucho	26	12.75%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio.

Elaboración: Los autores.

La sección 3, muestra la frecuencia con que las situaciones estresores del entorno actúan como estímulos estresores, por ello, el 28.94% (algunas

veces) de los encuestados señalan que este factor representa un mediano nivel de incidencia, tal como señala la tabla 5.

Tabla 5
Exposición a la intensidad del estrés académico

Demandas/Estímulos	Porcentaje
1 Nunca	10.74%
2 Rara vez	25.89%
3 Algunas veces	28.94%
4 Casi siempre	22.71%
5 Siempre	11.72%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio.

Elaboración: Los autores.

La sección 4, muestra tres subdivisiones que se enmarcan en las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales de los estudiantes, con lo que se obtuvo que la categoría reacción física obtuvo un 32.19% (rara vez), la categoría psicológica 34.90% (rara vez) y la categoría comportamental obtuvo su mayor porcentaje en el nivel 31.44% (nunca), tal como se evidencia en la tabla 6.

Tabla 6
Reacciones físicas, psicológicas y comportamentales

Reacciones	Cantidad	Porcentaje
Físicas	Rara vez	32.19%
Psicológicas	Rara vez	34.90%
Comportamentales	Nunca	31.44%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio.

Elaboración: Los autores.

La última sección, la número 5, muestra el mecanismo de afrontamiento que realizan los estudiantes para hacer frente al fenómeno, para el ello el 31.60% de los encuestados indicaron que este elemento se presenta en un nivel que algunas ocasiones es repetido. Tal como señala la tabla 7.

Tabla 7
Afrontamiento al estrés académico

Estrategias/afrontamiento	Porcentaje
1 Nunca	10.26%
2 Rara vez	20.52%
3 Algunas veces	31.60%
4 Casi siempre	21.66%
5 Siempre	15.96%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio.

Elaboración: Los autores.

Conclusiones

El 97% de los estudiantes de la presente investigación, confirmaron la presencia de estrés en sus instancias académicas.

La muestra del presente estudio, confirmó que la intensidad del estrés académico es del 73.53%, esta puntuación señala que puede presentarse una repercusión en el bienestar y en la salud de los sujetos (Álvarez, Aguilar, & Segura, 2011).

El 28.94% de los estudiantes perciben las situaciones en el aula de clases como estresante. Dentro de esos factores los más predominantes son la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, las evaluaciones de los profesores, no entender los temas que se abordan en la clase y el tiempo limitado para hacer los trabajos.

En el nivel de las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, la de mayor incidencia es la reacción psicológica, en la que la ansiedad, angustia o desesperación, concentración e inquietud son las más puntuadas con un 34.90%. Las reacciones físicas ocupan un segundo lugar con un puntaje digno de atención de 32.19%, en la que las características físicas más comunes son: cansancio permanente, somnolencia o mayor necesidad de dormir, dolores de cabeza o migrañas. Por último, dentro de esta sección el factor comportamental tiene un puntaje del 31.44 %, por lo que los factores más relevantes son los conflictos o discusiones de pares y desgano para realizar las labores académicas.

La última sección, análisis de las estrategias de afrontamiento, permitió evidenciar que más de la $\frac{1}{4}$ parte de los estudiantes, es decir el 31.60% de los encuestados realiza acciones de afrontamiento ante las situaciones características de estrés académico, las más comunes son la ejecución de un plan de estudios y asertividad.

El nivel de estrés académico que poseen los estudiantes que conformaron la muestra es Medio. Por consiguiente, los elementos más importantes que la originan son las demandas del entorno, en la que el docente, la metodología, la carga, los exámenes y el tiempo son elementos de importante incidencia en el desarrollo de este fenómeno. Por otra parte, es considerable señalar que la intensidad al estrés académico que están expuestos los alumnos es evidente, esto se corrobora con la cantidad de días de clases y cantidad de tareas que presentan los alumnos.

Siguiendo este orden de ideas, el presente estudio constató que si existen reacciones en los estudiantes, las que más predominan son las psicológicas. El proceso de investigación de este estudio obedece a una metodología deductiva y descriptiva, las cuales poseen bondades que permiten contemplar el fenómeno en su desarrollo natural. La herramienta utilizada es sumamente aplicable a cualquier medio educativo de nivel superior latinoamericano y posee características que facilitan la interpretación, es por ello que es una de las herramientas más usadas en el medio.

Según este estudio de estrés académico, este fenómeno es más notorio en el género femenino, considerando que son la mayoría de personas investigadas. La gran mayoría de personas que labora son de género masculino. Además, existe una gran incidencia de la situación laboral en el desarrollo del estrés académico, por lo que se puede señalar que la jornada laboral también incide en el desarrollo del estrés.

El estrés académico tiene varios enfoques de abordaje, unos que van desde lo biológico hasta otros que van a una perspectiva sistémica, sin embargo existen variables educativas tales como el liderazgo, el enfoque por competencias educativas, las condiciones físicas y demás que se pueden incluir en otras versiones de investigaciones de similares características.

El presente artículo fue realizado en una entidad de Educación Superior especializada en Tecnologías Financieras y Administrativas, esto con el fin de corroborar más estudios de estrés académico realizado en provincias de nuestra región y países cercanos, tales como Perú, Chile, México, todo con el fin de aportar a más investigaciones sobre la temática y proponer nuevos

modelos que reduzcan el estrés en los estudiantes. La presente investigación es de fácil acceso a la comunidad educativa investigativa y puede servir de referencia para nuevas indagaciones sobre la misma temática que contengan otras variables presentes en el fenómeno educativo.

Bibliografía

- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 163-178.
- Álvarez, J., Aguilar, J., & Segura, S. (2011). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD, Revista de Psicología*, 55-63.
- Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, 360, 1-16.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa*, 15-20.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación educativa*, 48-65.
- Barraza-Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 110-129.
- Barraza-Macías, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 272-283.
- Bedoya-Lau, F., Matos, L., & Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista Neuropsiquiatría*, 262-270.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 65-82.
- Castillo, C., Chacón, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 230-237.
- CEAACES (17 de Noviembre de 2012). *Estatuto orgánico de gestión por procesos del CEAACES*. Quito: Lexis. Recuperado de <https://goo.gl/aXaukw>
- CES (08 de Febrero de 2012). *Estatuto orgánico de gestión por procesos del consejo de Educación Superior*. Quito. Recuperado de <https://goo.gl/CAH3Vi>

- Domínguez-Lara, S. (2016). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 1-4.
- Espinel, J., Robles, J., & Álvarez, G. (2015). Factores de riesgo y prevención del estrés académico en estudiantes universitarios de la UNEMI, Milagro. *YACHANA Revista Científica*, 41-47.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 143-154.
- Gómez, V. (2002). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 207-209.
- Herrera, Á., & Moletto, G. (2014). Estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología. *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar*, 20-31.
- Instituto Tecnológico Superior Vicente Rocafuerte (1 de Agosto de 2017). Obtenido de <https://goo.gl/ufFe36>
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquitría*, 149-157.
- Marín, M. (2015). Estrés en estudiantes de educación superior de Ciencias de la Salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-13.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 87-99.
- Matilde, M., Iglesias, S., Saletab, M., & Romaya, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 173-182.
- Maturana, A., & Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Condes*, 34-41.
- Mazo, R., Londoño, K., & Gutiérrez, Y. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 121-134.
- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 35-52.
- Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- SENESCYT (02 de Febrero de 2011). Estatuto orgánico de gestión organizacional por procesos de la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Quito. Obtenido de <https://goo.gl/bYJ6SD>

- SENESCYT (05 de Julio de 2015). Obtenido de <https://goo.gl/wCNKSN>
- Tolozano, S., Lara, L., & Illescas, S. (2015). Formación Pedagógica del profesorado de las carreras Tecnológicas del Instituto Bolivariano de Tecnología de Ecuador. *Ciencia y Sociedad*, 109-132.
- Villa, L., & Flores-Crespo, P. (2002). Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17-49.

Fecha de recepción: 2017/10/15; fecha de aceptación: 2018/02/16;
fecha de publicación: 2018/03/01

NORMAS EDITORIALES

EDITORIAL GUIDELINES

NORMAS DE PUBLICACIÓN EN «UNIVERSITAS»

UNIVERSITAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

ISSN: 1390-3837 / e-ISSN: 1390-8634

1. Información general

«Universitas» es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde enero de 2002 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Ciencias Sociales y Humanas y sus líneas interdisciplinarias como Sociología, Antropología, Psicología Social, Desarrollo Social, Comunidades, Estudios Latinoamericanos, Estudios Políticos, entre otras.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Universitas» se encuentra indexada en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-3837) y electrónica (e-ISSN: 1390-8634), en español e inglés, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

2. Alcance y Política

2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Ciencias Humanas y Sociales, así como áreas afines: Sociología, Antropología, Psicología Social, Desarrollo Social, Comunidades, Estudios Latinoamericanos, Estudios Políticos, y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con la línea temática central.

2.2. Aportaciones

«Universitas» edita preferentemente resultados de investigación empírica sobre Ciencias Humanas y Sociales, redactados en español y/o inglés, siendo también admisibles informes, estudios y propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*).

Todos los trabajos deben ser originales, no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación. De esta manera, las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Investigaciones:** 5.000 a 6.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 5.000 a 6.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, tablas y referencias.
- **Revisiones:** 6.000 a 7.000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de unas 70 obras.

«Universitas» tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de marzo y septiembre y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Mono-gráfico** preparado con antelación y con editores temáticos y la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

3. Presentación, estructura y envío de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 10, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos.

Solo se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz.

3.1. Estructura del manuscrito

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos, Análisis y resultados y Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

1) Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 80 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.

2) Nombre y apellidos completos: De cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres ha de seguir la categoría profesional, centro de trabajo, correo electrónico de cada autor y número de ORCID. Es obligatorio indicar si se posee el grado académico de doctor (incluir Dr./Dra. antes del nombre).

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión máxima 230 palabras, primero en español y después en inglés. En el resumen se describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer 6 descriptores por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO.

5) Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) Apoyos y agradecimientos (opcionales): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

10) Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

11) Referencias: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

3.2. Normas para las referencias

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Artículo de revista (hasta seis autores): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Artículo de revista (más de seis autores): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Artículo de revista (sin DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Libros completos: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Capítulos de libro: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <http://goo.gl/gfruh1>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Google Shortener: <http://goo.gl>) y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

3.3. *Epígrafes, tablas y gráficos*

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

4. Proceso de envío

Deben remitirse a través del sistema OJS de la revista dos archivos:

1) **Presentación y portada**, en la que aparecerá el título en español e inglés, nombres y apellidos de los autores de forma estandarizada con nú-

mero de ORCID, resumen, abstract, descriptores y keywords y una declaración de que el manuscrito se trata de una aportación original, no enviada ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial (usar modelo oficial de portada).

2) Manuscrito totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en precedencia.

Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).

PUBLICATION GUIDELINES IN «UNIVERSITAS»

UNIVERSITAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

ISSN: 1390-3837 / e-ISSN: 1390-8634

1. General Information

«Universitas» is a bilingual scientific publication of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador, published since January 2002 in an uninterrupted manner, with a semi-annual periodicity, specialized in Social and Human Sciences and its interdisciplinary lines such as Sociology, Anthropology, Social Psychology, Social Development, Communities, Latin American Studies, Political Studies, among others.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Universitas» is indexed in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Scientific Information System REDALYC, in the Directory of Journals of Open Access DOAJ and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3837) and digital (e-ISSN: 1390-8634), in English and Spanish, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

2. Scope and Policy

2.1. Theme

Original contributions in Humanities and Social Sciences, as well as related areas: Sociology, Anthropology, Social Psychology, Social Development, Communities, Latin American Studies, Political Studies, and all related interdisciplinary disciplines with the central theme.

2.2. Contributions

“Universitas” preferably publishes results of empirical research on Human and Social Sciences, written in Spanish and / or English, as well as reports, studies and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews.

All works must be original, have not been published in any medium or be in the process of arbitration or publication.

- **Research:** 5,000 to 6,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 5,000 to 6,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.
- **Reviews:** 6,000 to 7,000 words of text, including charts and references. Justified references, would be specially valued. (current and selected from among 70 works)

“Universitas” has a biannual periodicity (20 articles per year), published in March and September and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the Second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

3. Presentation, Structure and Submission of the Manuscripts

Texts will be presented in Arial 10 font, single line spacing, complete justification and no tabs or white spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, descriptors, credits and headings) will

be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author / s identification does not appear.

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted.

3.1. Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

1) Title (Spanish) / Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 80 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Full name and surnames: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and ORCID number. It is mandatory to indicate if you have the academic degree of doctor (include Dr./Dra before the name).

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a maximum extension of 230 words, first in Spanish and then in English. : 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology and sample; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes ...”. In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Descriptors (Spanish) / Keywords (English): 6 descriptors must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO’s Thesaurus will be positively valued.

5) Introduction and state of the issue: It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level .

6) Material and methods: It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.

7) Analysis and results: It will try to highlight the most important observations, describing, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.

8) Discussion and conclusions: Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

9) Supports and acknowledgments (optional): The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.

10) The notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.

11) References: Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to

contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

3.2. Standards for references

PERIODIC PUBLICATIONS

Journal article (author): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Journal Article (Up to six authors): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Journal article (more than six authors): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Journal article (without DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

BOOKS AND BOOK CHAPTERS

Full books: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Chapter of book: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

DIGITAL MEDIA

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://google.gl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their link (in their online version, if they have it, shortened by Google Shortened: <http://google.gl>) and date of consultation in the format indicated.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epigraphs, Figures and Charts

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

4. Submission Process

Two files must be sent through the OJS system of the journal:

1) Presentation and cover, in which the title in Spanish and English will appear, names and surnames of the authors in a standardized form with ORCID number, abstract in both Spanish and English, descriptors and ke-

ywords and a statement that the manuscript is an Original contribution, not sent or in the process of being evaluated in another journal, confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript according to the rules and partial transfer of rights to the publisher (use official cover model).

2) Manuscript totally anonymized, according to the norms referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence.

No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

INDICADORES PARA REVISORES EXTERNOS DE «UNIVERSITAS»

El **Consejo de Revisores Externos de «Universitas»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega –basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia– es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Ciencias Sociales**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «**Universitas**» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «**Universitas**» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (doble-blind) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista ([www. http://Universitas.ups.edu.ec/](http://Universitas.ups.edu.ec/)) los listados completos de los revisores.

1. Criterios de aceptación/rechazo de evaluación manuscritos

El equipo editorial de «**Universitas**» selecciona del listado de revisores del Consejo de Revisores a aquellos que se estiman más cualificado en la temática del manuscrito. Si bien por parte de la publicación se pide la máxima colaboración de los revisores para agilizar las evaluaciones y los informes sobre cada original, la aceptación de la revisión ha de estar vinculada a:

- a. **Experticia.** La aceptación conlleva necesariamente la posesión de competencias en la temática concreta del artículo a evaluar.
- b. **Disponibilidad.** Revisar un original exige tiempo y conlleva reflexión concienzuda de muchos aspectos.

- c. **Conflicto de intereses.** En caso de identificación de la autoría del manuscrito (a pesar de su anonimato), excesiva cercanía académica o familiar a sus autores, pertenencia a la misma Universidad, Departamento, Grupo de Investigación, Red Temática, Proyectos de Investigación, publicaciones conjuntas con los autores... o cualquier otro tipo de conexión o conflicto/cercanía profesional; el revisor debe rechazar la invitación del editor para su revisión.
- d. **Compromiso de confidencialidad.** La recepción de un manuscrito para su evaluación exige del Revisor un compromiso expreso de confidencialidad, de manera que éste no puede, durante todo el proceso, ser divulgado a un tercero.

En caso que el revisor no pueda llevar a cabo la actividad por algunos de estos motivos u otros justificables, debe notificarlo al editor por la misma vía que ha recibido la invitación, especificando los motivos de rechazo.

2. Criterios generales de evaluación de manuscritos

a) *Tema*

La temática que se plantea en el original, además de ser valiosa y relevante para la comunidad científica, ha de ser limitada y especializada en tiempo y espacio, sin llegar al excesivo localismo.

b) *Redacción*

La valoración crítica en el informe de revisión ha de estar redactada de forma objetiva, aportando contenido, citas o referencias de interés para argumentar su juicio.

c) *Originalidad*

Como criterio de calidad fundamental, un artículo debe ser original, inédito e idóneo. En este sentido, los revisores deben responder a estas tres preguntas en la evaluación:

- ¿Es el artículo suficientemente novedoso e interesante para justificar su publicación?

- ¿Aporta algo al canon del conocimiento?
- ¿Es relevante la pregunta de investigación?

Una búsqueda rápida de literatura utilizando repositorios tales como Web of Knowledge, Scopus y Google Scholar para ver si la investigación ha sido cubierta previamente puede ser de utilidad.

d) Estructura

Los manuscritos que se remiten a «**Universitas**» deben seguir obligatoriamente la estructura IMRyD, excepto aquellos que sean revisiones de la literatura o estudios específicos. En este sentido, los originales han de contener resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusión.

- El **título, el resumen y las palabras clave** han de describir exactamente el contenido del artículo.
- La **revisión de la literatura** debe resumir el estado de la cuestión de las investigaciones más recientes y adecuadas para el trabajo presentado. Se valorará especialmente con criterios de idoneidad y que las referencias sean a trabajos de alto impacto —especialmente en WoS, Scopus, Scielo, etc. Debe incluir además la explicación general del estudio, su objetivo central y el diseño metodológico seguido.
- En caso de investigaciones, en los **materiales y métodos**, el autor debe precisar cómo se recopilan los datos, el proceso y los instrumentos usados para responder a las hipótesis, el sistema de validación, y toda la información necesaria para replicar el estudio.
- En los **resultados** se deben especificar claramente los hallazgos en secuencia lógica. Es importante revisar si las tablas o cuadros presentados son necesarios o, caso contrario, redundantes con el contenido del texto.
- En la **discusión** se deben interpretar los datos obtenidos a la luz de la revisión de la literatura. Los autores deberán incluir aquí si su artículo apoya o contradice las teorías previas. Las **conclusiones** resumirán los avances que la investigación plantea en el área del conocimiento científico, las futuras líneas de investigación y las principales dificultades o limitaciones para la realización de la investigación.
- **Idioma:** Se valorará positivamente si el idioma utilizado facilita la lectura y va en favor de la claridad, sencillez, precisión y transpa-

rencia del lenguaje científico. El Revisor no debe proceder a corrección, ya sea en español o inglés, sino que informará a los Editores de estos errores gramaticales u ortotipográficos.

- Finalmente, se requiere una profunda *revisión de las referencias* por si se hubiera omitido alguna obra relevante. Las referencias han de ser precisas, citando en la lógica de la temática a estudiar, sus principales obras así como los documentos que más se asemejen al propio trabajo, así como las últimas investigaciones en el área.

3. Dimensiones relevantes de valoración

«Universitas» utiliza una matriz de evaluación de cada original que responde a los criterios editoriales y al cumplimiento de la normativa de la publicación. En este sentido los revisores deberán atender a la valoración cuali-cuantitativa de cada uno de los aspectos propuestos en esta matriz con criterios de objetividad, razonamiento, lógica y experticia.

INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	P.
01. Título y resumen (claridad y estructura)	0/5
02. Relevancia de la temática 03. Originalidad del trabajo 04. Revisión de la literatura	0/10
05. Estructura y organización artículo 06. Capacidad argumental 07. Redacción	0/10
08. Rigor metodológico 09. Instrumentos de investigación	0/10
10. Resultados de investigación 11. Avances 12. Discusión 13. Conclusiones	0/10
14. Citaciones (variedad y riqueza) 15. Referencias	0/5
Total máximo	50

En caso de tratarse el original de una revisión de la literatura (estado de la cuestión) u otro tipo de estudio (informes, propuestas, experiencias, entre otras), el Consejo Editorial remitirá a los revisores una matriz distinta, comprendiendo las características propias de estructura de este tipo de originales:

ESTUDIOS, INFORMES, PROPUESTAS, EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	P.
01. Título y resumen (claridad y estructura)	0/5
02. Relevancia de la temática	0/10
03. Revisión de la literatura	0/10
04. Estructura y organización artículo 05. Capacidad argumental y coherencia 06. Redacción científica	0/10
07. Aportaciones originales 08. Conclusiones	0/10
09. Citaciones 10. Referencias	0/5
Total máximo	50

4. Cuestiones éticas

a) Plagio: Aunque la revista utiliza sistemas de detección de plagio, si el revisor sospechare que un original es una copia sustancial de otra obra, ha de informar de inmediato a los Editores citando la obra anterior con tanto detalle cómo le sea posible.

b) Fraude: Si hay sospecha real o remota de que los resultados en un artículo son falsos o fraudulentos, es necesario informar de ellos a los Editores.

5. Evaluación de los originales

Una vez realizada la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá realizar recomendaciones para mejorar la calidad

del original. Sin embargo, se atenderá a la calificación del manuscrito de tres maneras:

- a. Rechazo debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. El informe ha de ser más extenso si obtiene menos de los 30 de los 50 puntos posibles.
- b. Aceptación sin revisión.
- c. Aceptación condicionada y por ende con revisión (mayor o menor). En este último caso, se ha de identificar claramente qué revisión es necesaria, enumerando los comentarios e incluso especificando párrafos y páginas en las que sugieren modificaciones.

GUIDELINES FOR EXTERNAL REVIEWERS OF «UNIVERSITAS»

The **Council of External Reviewers of «Universitas»** is an independent collegiate body whose purpose is to guarantee the excellence of this scientific publication, because the blind evaluation - based exclusively on the quality of the contents of the manuscripts and carried out by experts of recognized International prestige in the field - is, without a doubt, the best guarantee for the advancement of science and to preserve in this header an original and valuable scientific production.

To this end, the **Council of External Reviewers** is made up of several scholars and international scientists specialized in **Education**, essential to select the articles of the greatest impact and interest for the international scientific community. This in turn allows that all the articles selected to publish in «**Universitas**» have an academic endorsement and objectifiable reports on the originals.

Of course, all reviews in «**Universitas**» use the internationally standardized system of double-blind peer evaluation that guarantees the anonymity of manuscripts and reviewers. As a measure of transparency, the complete lists of reviewers are published on the official website of the journal ([www. http://Universitas.ups.edu.ec/](http://Universitas.ups.edu.ec/)) los listados completos de los revisores.

1. Criteria for acceptance/rejection of manuscript evaluation

The editorial team of «**Universitas**» selects those that are considered more qualified in the subject of the manuscript from the list of reviewers of the Council of Reviewers. While the publication requires the maximum collaboration of reviewers to expedite the evaluations and reports on each original, acceptance of the review must be linked to:

- a. **Expertise.** Acceptance necessarily entails the possession of competences in the specific theme of the article to be evaluated.
- b. **Availability.** Reviewing an original takes time and involves careful reflection on many aspects.

- c. **Conflict of interests.** In case of identification of the authorship of the manuscript (despite their anonymity), excessive academic or family closeness to their authors, membership in the same University, Department, Research Group, Thematic Network, Research Projects, joint publications with authors ... or any other type of connection or conflict / professional proximity; The reviewer must reject the publisher's invitation for review.
- d. **Commitment of confidentiality.** Reception of a manuscript for evaluation requires the Reviewer to express a commitment of confidentiality, so that it cannot be divulged to a third party throughout the process.

In the event that the reviewer cannot carry out the activity for some of these reasons or other justifiable reasons, he/she must notify the publisher by the same route that he/she has received the invitation, specifying the reasons for rejection.

2. General criteria for the evaluation of manuscripts

a) Topic

In addition to being valuable and relevant to the scientific community, the topic that is presented in the original must be limited and specialized in time and space, without excessive localism.

b) Redaction

The critical assessment in the review report must be objectively written, providing content, quotes or references of interest to support its judgment.

c) Originality

As a fundamental criterion of quality, an article must be original, unpublished and suitable. In this sense, reviewers should answer these three questions in the evaluation:

- Is the article sufficiently novel and interesting to justify publication?
- Does it contribute anything to the knowledge canon?

- Is the research question relevant?

A quick literature search using repositories such as Web of Knowledge, Scopus and Google Scholar to see if the research has been previously covered, may be helpful.

d) Structure

Manuscripts that refer to «Universitas» must follow the IMRDC structure, except those that are literature reviews or specific studies. In this sense, the originals must contain summary, introduction, methodology, results, discussion and conclusion.

- The ***title, abstract, and keywords*** should accurately describe the content of the article.
- The ***review of the literature*** should summarize the state of the question of the most recent and adequate research for the presented work. It will be especially evaluated with criteria of suitability and that the references are to works of high impact - especially in WoS, Scopus, Scielo, etc. It should also include the general explanation of the study, its central objective and the followed methodological design.
- In case of research, in the ***materials and methods***, the author must specify how the data, the process and the instruments used to respond to the hypothesis, the validation system, and all the information necessary to replicate the study are collected.
- ***Results*** must be clearly specified in logical sequence. It is important to check if the figures or charts presented are necessary or, if not, redundant with the content of the text.
- In the ***discussion***, the data obtained should be interpreted in the light of the literature review. Authors should include here if their article supports or contradicts previous theories. The conclusions will summarize the advances that the research presents in the area of scientific knowledge, the future lines of research and the main difficulties or limitations for carrying out the research.
- ***Language:*** It will be positively assessed if the language used facilitates reading and is in favor of the clarity, simplicity, precision and transparency of the scientific language. The Reviewer should not proceed to correction, either in Spanish or English, but will inform

the Editors of these grammatical or orthographical and typographical errors.

- Finally, a thorough **review of the references** is required in case any relevant work has been omitted. The references must be precise, citing within the logic of the subject at study, its main works as well as the documents that most resemble the work itself, as well as the latest research in the area.

3. Relevant valuation dimensions

«*Universitas*» uses an evaluation matrix of each original that responds to the editorial criteria and to compliance with the publication normative. In this sense, the reviewers must attend to the qualitative-quantitative assessment of each of the aspects proposed in this matrix with criteria of objectivity, reasoning, logic and expertise.

RESEARCHES	
Valuable items	P.
01. Title and abstract (clarity and structure)	0/5
02. Thematic relevance 03. Originality of the work 04. Review of the literature	0/10
05. Structure and organization of the article 06. Argumentative capabilities 07. Redaction	0/10
08. Methodological rigor 09. Research instruments	0/10
10. Research results 11. Advances 12. Discussion 13. Conclusions	0/10
14. Quotations (variety and richness) 15. References	0/5
Total	50

If the original is a review of the literature (status of the subject) or other type of study (reports, proposals, experiences, among others), the Editorial Board will send to the reviewers a different matrix, including the characteristics of Structure of this type of originals:

REPORTS, STUDIES, PROPOSALS, REVIEWS	
Valuable items	P.
01. Title and abstract (clarity and structure)	0/5
02. Thematic relevance	0/10
03. Review of the literature	0/10
04. Structure and organization of the article 05. Argumentative capabilities and coherence 06. Scientific redaction	0/10
07. original contributions 08. Conclusions	0/10
09. Quotations 10. References	0/5
Total	50

4. Ethical Considerations

a) Plagiarism: Although the journal uses plagiarism detection systems, if the reviewer suspects that an original is a substantial copy of another work, he must immediately inform the Editors citing the previous work in as much detail as possible.

b) Fraud: If there is real or remote suspicion that the results in an article are false or fraudulent, it is necessary to inform them to the Editors.

5. Evaluation of the originals

After the quantitative-qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may make recommendations to improve the quality of the manuscript. However, the manuscript will be graded in three ways:

- a. **Acceptance without review**
- b. **Conditional acceptance** and therefore review (greater or lesser). In the latter case, it is necessary to clearly identify which review is necessary, listing the comments and even specifying paragraphs and pages suggesting modifications.
- c. **Rejection** due to detected deficiencies justified and reasoned with quantitative and quantitative assessment. The report should be longer if a score of less than 40 of the 50 possible points is obtained.

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORES EXTERNOS

Datos del artículo		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código artículo: xxxx
Título del artículo a evaluar:		
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES		
01. Título y resumen (claridad y estructura)	Comentarios obligatorios:	
		Valore de 0 a 5
02. Relevancia de la temática	Comentarios obligatorios:	
		Valore de 0 a 10
03. Revisión de la literatura	Comentarios obligatorios:	
		Valore de 0 a 10
4. Estructura y organización artículo 5. Capacidad argumental y coherencia 6. Redacción científica	Comentarios obligatorios:	
		Valore de 0 a 10
7. Aportaciones originales 8. Conclusiones	Comentarios obligatorios	
		Valore de 0 a 10
9. Citaciones 10. Referencias	Comentarios obligatorios:	
		Valore de 0 a 5
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsibles, este evaluador otorga:	

<p>OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no obtiene 40 puntos, para informar al autor/es).</p> <p>Este texto se remite textualmente a los autor/es de forma anónima.</p>								
<p>PUBLICABLE</p>		No			Sí			Sí, con condiciones
<p>MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)</p>								

PROTOCOL OF MANUSCRIPT EVALUATION FOR EXTERNAL REVIEWERS

Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code: xxxx
Title of the article to be evaluated:		
SECCIÓN: INFORMES, ESTUDIOS, PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS		
01. Title and abstract (clarity and structure)	Mandatory comments:	
		Value 0 to 5
02. Thematic relevance	Mandatory comments:	
		Value 0 to 5
03. Review of the literature	Mandatory comments:	
		Value 0 to 5
4. Structure and organization of the article 5. Argumentative capabilities and coherence 6. Scientific redaction	Mandatory comments:	
		Value 0 to 5
7. Original contributions 8. Conclusions	Mandatory comments:	
		Value 0 to 5
9. Quotations 10. References	Mandatory comments:	
		Value 0 to 5
SOCORE	Of the total of 50 foreseeable points, this evaluator grants:	

<p>REDACTED OPINION (More detailed if the work does not get 40 points, to inform the author(s))</p> <p>This text is sent verbatim to the author (s) anonymously.</p>								
<p>WORTH PUBLISHING</p>		No			Yes			Yes, with minor changes
<p>PROPOSED CHANGES (In case of “Yes, with conditions”)</p>								

Cover Letter

Sección (Marcar)
Dossier Monográfico ___
Miscelánea ___

**Título en español: Arial 14 negrita y centrado.
Máximo 80 caracteres con espacios**

*Title in English: Arial 14 cursiva.
Máximo 80 caracteres con espacios*

Nombre autor 1 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País
Correo electrónico institucional
ORCID

Nombre autor 2 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País
Correo electrónico institucional
ORCID

Nombre autor 3 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País
Correo electrónico institucional
ORCID

Resumen

Mínimo 210 y máximo 230 palabras. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”

Abstract

Mínimo 210 y máximo 230 palabras cursiva. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...” No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

Kwyword

Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Apoyos y soporte financiero de la investigación (Opcional)

Entidad:

País:

Ciudad:

Proyecto subvencionado:

Código de proyecto:

PRESENTACIÓN

Cover Letter

Sr. Editor de «Universitas»

Leída la normativa de la revista «Universitas» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título “_____”, cuya autoría corresponde a _____.

El autor/es certifica(n) que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El autor/es se responsabiliza(n) de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Universitas».

Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses

La editorial Abya-Yala (editorial matriz de las obras de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador) conserva los derechos patrimoniales (*copyright*) de las obras publicadas y favorecerá la reutilización de las mismas. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento / No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador: se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente.

El autor/es abajo firmante transfiere parcialmente los derechos de propiedad (*copyright*) del presente trabajo a la editorial Abya-Yala (Ecuador) (RUC: XXXXXX), para las ediciones impresas.

Se declara además haber respetado los principios éticos de investigación y estar libre de cualquier conflicto de intereses.

En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de _____ de 201_

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)

Nombre y apellido de los autores

Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido de los autores

Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido de los autores

Documento de Identidad

Firma

Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.

Cover Letter

Section (Mark)

Mnographic Dossier ____

Miscellany ____

**Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.
Maximum 80 characters with spaces**

*Title in English: Arial 14 cursive.
Maximum 80 characters with spaces*

Name author 1 (standardized)

Professional category, Institution,

Country Institutional email

ORCID

Name author 2 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 3 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Abstract (Spanish)

Minimum 210 and maximum 230 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology and sample; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “The present paper analyzes ...”

Abstract (English)

Minimum 210 and maximum 230 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology and sample; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “The present paper analyzes ...” Do not use automatic translation systems.

Descriptors (Spanish)

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

Keywords

The 6 terms referred to in English separated by commas (,). Do not use automatic translation systems.

Financial Support of Research (Optional)

Entity:

Country:

City:

Subsidized project:

Code of the project:

PRESENTATION

Cover Letter

Mr. Editor of «Universitas»

Having read the regulations of the journal «Universitas» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title “_____”, whose authorship corresponds to _____.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Universitas».

Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest

The *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador, for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

In ____ (city), by the ____ days of the month of _____ of 201__
Signed. (By the author or in the case, all the authors)

Authors' first and last name
Identification document

Signature

Authors' first and last name
Identification document

Signature

Authors' first and last name
Identification document

Signature

Note: Once saved the completed and signed document, it must be registered through the OJS system in the section "Complementary Files".

Convocatoria del dossier “Problemáticas, prácticas y sujetos educativos en América Latina: balances y perspectivas a futuro en tiempos de cambio”

Coordinadores del Dossier

Dra. Marina Larrondo, (IDES - CONICET, Argentina)

Dra. Liliana Mayer (UNAM - CONICET, Argentina)

Dra. Pedro Núñez (FLACSO - CONICET/UBA, Argentina)

Mg. Sebastián Granda (UPS, Ecuador)

Convocatoria

Desde sus inicios, las ciencias sociales mostraron su interés por la realidad educativa, reflexionando respecto de sus recursos, normas, agentes, instituciones y las prácticas que allí tienen lugar. Más allá de este interés fundacional, los últimos años fueron testigo de la diversificación del campo educativo, cobrando fuerza nuevos objetos de estudio y ampliando los ya existentes, también, a través de disciplinas y puntos de vista diversos.

De manera concomitante, la ampliación de la obligatoriedad y cobertura educativa también colaboraron en la determinación de nuevos ejes al identificar los cambios en los sistemas y políticas educativas. En efecto, los últimos veinte años en la región registraron modificaciones en las legislaciones educativas en casi todos sus países, que fueron determinantes en estos procesos, al mismo tiempo que el ideario del Estado Nación agenciado por los propios sistemas educativos entró muchas veces en crisis. En este sentido, podemos mencionar en particular los procesos de diferenciación socioeconómica expresados principalmente en la privatización creciente de la educación básica u obligatoria, tensionando el ideal de igualdad que pretende por un lado la escuela en su formación ciudadana frente a proyectos que producen simultáneamente fisuras y fragmentaciones en tal proyecto unitario. Estas fragmentaciones no han tenido solamente efectos en la segregación socioeconómica inicial, sino también en términos pedagógicos. Así, los procesos de ampliación de derechos que ocuparon un lugar principal en la agenda educativa de la región, muchas veces impulsados por los “gobiernos progresistas”, otras por organismos internacionales, reconocen el lugar

central de la institución escolar en la aspiración a la constitución de sociedades equitativas –sino igualitarias- e incorporan referencias a la convivencia, la paz, los derechos sexuales y reproductivos o la educación intercultural bilingüe -por mencionar sólo algunos- se enfrentan y conviven con la conformación de espacios escolares que muchas veces tienden a expresar o reflejar diferenciaciones socioeconómicas o su pretensión de distinción social, incidiendo en la generación y ampliación de la desigualdad social y o fragmentaciones culturales. Asimismo, la vocación de ampliar saberes legítimos y prácticas (por ejemplo, el derecho a participar y reconocer la voz de los estudiantes) ha encontrado resistencias en la práctica cotidiana así como muestra las dificultades para que los enunciados legislativos y el diseño de las políticas públicas se plasmen en las instituciones. Estos procesos que inicialmente fueron analizados por los científicos sociales como propios de la educación secundaria o media, se extendieron al resto de los niveles, mostrando nuevas formas de producción y reproducción de las desigualdades sociales y con ellas, de habitar las instituciones en términos de trayectorias e itinerarios educativos.

La fecha límite para el envío de artículos a través del OJS de la revista es el 10 de noviembre de 2017: <http://revistas.ups.edu.ec/pdf/docs/universitas/NORMATIVAUNIVERSITAS.pdf>

Call for the dossier “Problems, practices and educational subjects in Latin America: balances and future perspectives in times of change”

Dossier Coordinators

Dra. Marina Larrondo, (IDES - CONICET, Argentina)

Dra. Liliana Mayer (UNAM - CONICET, Argentina)

Dra. Pedro Núñez (FLACSO - CONICET/UBA, Argentina)

Mg. Sebastián Granda (UPS, Ecuador)

Theoretical basis

From its beginnings, the social sciences showed their interest in the educational reality, reflecting on their resources, norms, agents, institutions and the practices that take place there. Beyond this foundational interest, the last years witnessed the diversification of the educational field, gaining strength new objects of study and expanding existing ones, also, through diverse disciplines and points of view. At the same time, the expansion of compulsory education coverage also helped to identify new axes in identifying changes in education systems and policies. In fact, the last twenty years the region registered changes in educational legislation in almost all of its countries, which were decisive in these processes, at the same time as the ideology of the Nation State, which was brokered by the educational systems themselves, often went into crisis. In this sense, we can mention in particular the processes of socioeconomic differentiation expressed mainly in the increasing privatization of basic or compulsory education, stressing the ideal of equality that seeks on the one hand the school in its citizenship formation against projects that simultaneously produce fissures and fragmentations in such a unitary project. These fragmentations have not only had an effect on the initial socioeconomic segregation, but also on pedagogical terms. Thus, the processes of extending rights that have occupied a major place in the educational agenda of the region, often driven by “progressive governments”, others by international organizations, recognize the central

place of the school institution in the aspiration to the constitution equitable societies - and incorporate references to coexistence, peace, sexual and reproductive rights or intercultural bilingual education - to mention only a few - face and coexist with the conformation of school spaces that often tend to express or reflect socioeconomic differentiations or their claim to social distinction, affecting the generation and expansion of social inequality and cultural fragmentation. Likewise, the vocation to extend legitimate and practical knowledge (for example, the right to participate and to recognize the voice of students) has found resistance in daily practice as well as shown the difficulties for legislative statements and the design of public policies to be reflected in the institutions. These processes that were initially analyzed by social scientists as belonging to secondary or secondary education, extended to the other levels, showing new forms of production and reproduction of social inequalities and with them, to inhabit institutions in terms of trajectories and educational itineraries.

The deadline for sending articles through the OJS of the journal is November 10, 2017. It appends the publication rules: <http://revistas.ups.edu.ec/pdf/docs/universitas/NORMATIVAUNIVERSITAS.pdf>